

**PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DE ADOLESCENTES: PISTAS SOBRE O QUE
PODE A ARTE EM UM ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO FEMININO NO RIO DE
JANEIRO**

Wania da Rocha Carli





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

**PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DE ADOLESCENTES: PISTAS SOBRE O QUE
PODE A ARTE EM UM ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO FEMININO NO RIO DE
JANEIRO**

WANIA DA ROCHA CARLI

Rio de Janeiro

2024

WANIA DA ROCHA CARLI

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DE ADOLESCENTES:

pistas sobre o que pode a arte em um espaço socioeducativo feminino no Rio de Janeiro

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Formação docente, linguagens e subjetividade.

Orientadora: Prof^a. Dra. Adriana Mabel Fresquet

Rio de Janeiro

2024

CIP - Catalogação na Publicação

R247p Rocha Carli, Wania da
Produção audiovisual de adolescentes: pistas sobre o que pode a arte em um espaço socioeducativo feminino no Rio de Janeiro. / Wania da Rocha Carli. -- Rio de Janeiro, 2024.
210 f.

Orientador: Adriana Mabel Fresquet.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2024.

1. Cinema e educação. 2. Audiovisual e videoarte. 3. Privação de liberdade. 4. Socioeducação. 5. Gênero e raça. I. Fresquet, Adriana Mabel, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aos 28 (vinte e oito) dias do mês de fevereiro de 2024, às 09h, com base na Resolução CEPG nº128/2022, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese de Doutorado intitulada **"SOBRE NOSSOS BEBÊS: UMA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COM MÃES ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE. PISTAS PARA REFLETIR"**, de autoria da doutoranda Wania da Rocha Carli, turma 2019, candidata ao título de **Doutora em Educação** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pela, Profa. Dra., Adriana Mabel Fresquet, orientadora, pela Prof. Dr. Omar Alejandro Bravo, (Universidade ICESI, participação por videoconferência), pelo Prof. Dr. Fábio Jose Paz da Rosa (PPGEduc - UFRJ, participação por videoconferência), pela Profa. Dra. Patrícia Corsino (PPGE - UFRJ, participação por videoconferência) e pela Profa. Dra Daniela de Oliveira Guimarães (PPGE - UFRJ, participação por videoconferência) considerou a tese:

Aprovado () Aprovado com recomendações de reformulação
() Reprovado

A banca destaca a originalidade e relevância do tema, pela importância político-social, pedagógica e ética da educação em espaços socioeducativos. A banca sugere mudar o título da tese para: "Produção audiovisual de adolescentes em um espaço socioeducativo feminino no Rio de Janeiro: pistas sobre o que pode a arte e a sua publicação em diferentes meios e eventos".

Eu, Adriana Mabel Fresquet, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, representando todos os membros da Banca Examinadora e a candidata.



Documento assinado digitalmente
ADRIANA MABEL FRESQUET
Data: 06/03/2024 11:08:29-0300
Verifique em <https://validar.tfi.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas bênçãos concedidas e pela Sua onipresença durante toda esta jornada.

Aos meus pais (em memória) Noemia e Walter por deixarem os ensinamentos que definiram as minhas escolhas, permitindo que eu me reconhecesse e sentisse orgulho das minhas origens.

Ao Francesco pelo amor, força, carinho e apoio que tem dedicado ao meu lado.

À minha família pelas trocas, apoio, paciência e pela alegria que nos marca e revela nosso jeito de viver.

À minha querida orientadora Adriana Fresquet, que iluminou o meu caminho durante todo o percurso da tese, em um misto de imenso carinho, amizade, extrema paciência e zelo, me mostrando a potência de um trabalho adormecido, até então, por não perceber a dimensão da sua grandiosidade.

Aos professores Daniela Guimarães, Fábio Rosa, Omar Bravo e Patrícia Corsino pelas importantes colaborações que fizeram a diferença na fundamentação da minha pesquisa.

Aos profissionais da Educação e do Sistema de Atendimento Socioeducativo comprometidos com o trabalho realizado com os adolescentes em privação de liberdade. Especialmente ao professor Aderaldo Pereira dos Santos, o Gil (em memória), que compartilhou sua luta pela divulgação da história do povo negro com professores e alunas do Colégio Estadual Luiza Mahin.

Às adolescentes do Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA) / Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC/DEGASE) pelos momentos produtivos de alegria e espontaneidade que coloriram essas histórias e relatos.

Aos amigos do doutorado em Educação e do CINEAD/LECAV, que me incentivaram e dividiram comigo as inquietações, dando apoio mútuo nesta jornada.

À querida Marta Chamarelli, por estar sempre aberta a compartilhar sua sabedoria apoiando os membros do CINEAD.

A todos os envolvidos em Cinema e Educação que, gentilmente, vêm ofertando suas produções e contribuições, colaborando para o êxito desta pesquisa.

Saiba,
do mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem

Saiba:
Todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
e também você e eu

Saiba,
Todo mundo teve medo
Mesmo que seja segredo
Nietzsche e Simone de Beauvoir
Fernandinho Beira-Mar

Saiba,
Todo mundo vai morrer
Presidente, general ou rei
Anglo-saxão ou muçulmano
Todo e qualquer ser humano

Saiba,
Todo mundo teve pai
Quem já foi e quem ainda vai
Lao Tsé, Moisés, Ramsés, Pelé
Ghandi, Mike Tyson, Salomé

Saiba,
Todo mundo teve mãe
Índios, africanos e alemães
Nero, Che Guevara, Pinochet
e também eu e você.

Arnaldo Antunes

ROCHA Carli, Wania da. **Produção Audiovisual de Adolescentes:** pistas sobre o que pode a arte em um espaço socioeducativo feminino no Rio de Janeiro. 2024. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

RESUMO

Nesta tese proponho cartografar os arquivos das atividades de um grupo de adolescentes em privação de liberdade, cumprindo medidas socioeducativas, na unidade feminina de internação e internação provisória do Departamento de Ações Socioeducativas (DEGASE/RJ), a partir da produção audiovisual realizada por estas adolescentes.

Apropriando-me da abordagem cartográfica, busco identificar, nos vestígios do processo das ações em arte e videoarte ocorridas entre 2008 e 2016, diálogos e gestos criativos e pedagógicos entre elas, assim como os vínculos que transparecem entre as diferentes instituições dentro do mesmo espaço físico, Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA) e a unidade de internação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC/DEGASE). Cartografar a materialidade das imagens e sons junto dos registros do caderno de campo constitui um caminho de busca e descoberta de certas especificidades do sistema socioeducativo. Com imagens produzidas e editadas pelas alunas internas acompanhadas por duas professoras do quadro de funcionários do DEGASE, as adolescentes mães internas participam do documentário *Sobre Nossos Bebês*, atividade pensada como proposta de material educativo para a Semana do Bebê, promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Pesquiso os impactos sofridos pelas adolescentes em regime de internação que vivenciavam a experiência da maternidade e suas expectativas simultaneamente ao cumprimento de Medida Socioeducativa (MSE). Durante a produção do documentário foi preservado e garantido o direito à não divulgação da identidade das tuteladas para além do espaço de internação. Cartografar os rastros da atividade tem o propósito de ver através dessas imagens algo do invisível, do que está ausente no documentário e nas demais produções, mas que é possível perceber a partir das falas, dos silêncios, dos interstícios entre os fotogramas. Esperamos, assim, poder contribuir com as produções de pesquisa do país, em direção aos aspectos relacionados à adolescência, gravidez na adolescência e privação de liberdade, ao cinema no espaço escolar, às práticas de inserção social dentro do sistema socioeducativo entremeadas com as questões de gênero e raça.

PALAVRAS-CHAVE: cinema e audiovisual; cinema e educação; gênero e raça; gravidez na adolescência; privação de liberdade; socioeducação; videoarte.

ROCHA Carli, Wania da. **Audiovisual Production by Teenagers:** clues about what art can do in a female socio-educational space in Rio de Janeiro. 2024. Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

ABSTRACT

In this thesis I propose to map the archives of the activities of a group of teenagers in deprivation of liberty, serving socio-educational measures, in the female internment and provisional internment unit of the Department of Socio-Educational Actions (DEGASE/RJ), based on the audiovisual production carried out by these teenagers.

Using a cartographic approach, I seek to identify, in the traces of the process of art and the video art actions that took place between 2008 and 2016, dialogues and creative and pedagogical gestures between them, as well as the links that emerge between the different institutions within the same physical space, Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA) and the Professor Antônio Carlos Gomes da Costa detention unit (CENSE PACGC/DEGASE). Mapping the materiality of the images and sounds together with the field notebook records is a way of searching for and discovering certain specificities of the socio-educational system. With images produced and edited by intern students accompanied by two teachers from DEGASE's staff, the teenage mothers intern participate in the documentary *About Our Babies*, an activity designed as a proposal for educational material for Baby Week, promoted by The United Nations Children's Fund (UNICEF). I also intend to research the impacts suffered in assessing the profile of adolescent girls in detention who were experiencing motherhood and their expectations simultaneously with the fulfilment of a socio-educational measure (MSE). During the production of the documentary, the guardians' right not to disclose their identity beyond the confinement space was preserved and guaranteed. The purpose of mapping the traces of the activity is to see through these images something of the invisible, what is absent in the documentary and in other productions, but which can be perceived from the speeches, the silences, the interstices between the frames. In this way, we hope to be able to contribute to the country's research output, in the direction of aspects related to adolescence, teenage pregnancy and deprivation of liberty, cinema in the school space, practices of social insertion within the socio-educational system interspersed with issues of gender and race.

KEYWORDS: cinema and audiovisual media; cinema and education; gender and race; teenage pregnancy; deprivation of liberty; socio-education; video art.

ROCHA Carli, Wania da. **Producción audiovisual de adolescentes:** pistas sobre lo que el arte puede hacer en un espacio socioeducativo femenino en Río de Janeiro. 2024. Tesis (Doctorado en Educación). Facultad de Educación, Universidad Federal de Río de Janeiro, Río de Janeiro, 2024.

RESUMEN

En esta tesis, propongo mapear los archivos de las actividades de un grupo de adolescentes en privación de libertad, cumpliendo medidas socioeducativas, en la unidad de internamiento femenino e internamiento provisional del Departamento de Acciones Socioeducativas (DEGASE/RJ), a partir de la producción audiovisual realizada por estos adolescentes.

Utilizando un enfoque cartográfico, busco identificar, en las huellas del proceso de las acciones en arte y videoarte que tuvieron lugar entre 2008 y 2016, diálogos y gestos creativos y pedagógicos entre ellas, así como los vínculos que surgen entre las diferentes instituciones dentro del mismo espacio físico, el Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA) y la unidad de internamiento Profesor Antônio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC/DEGASE). Mapear la materialidad de las imágenes y sonidos junto con los registros de los cuadernos de campo es una forma de buscar y descubrir ciertas especificidades del sistema socioeducativo. Con imágenes producidas y editadas por alumnos internos en prácticas acompañadas de dos docentes de la plantilla de DEGASE, las madres adolescentes reclusas participan en el documental Sobre Nuestros Bebés, actividad diseñada como material educativo para la Semana del Bebé, organizada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). También pretendo investigar los impactos sufridos al evaluar el perfil de las adolescentes detenidas que vivían la maternidad y sus expectativas simultáneamente con el cumplimiento de la medida socioeducativa (MSE). Durante la producción del documental, se preservó y garantizó el derecho de los tutores a no divulgar su identidad más allá del espacio de reclusión. El propósito de mapear las huellas de la actividad es ver a través de estas imágenes algo de lo invisible, lo que está ausente en el documental y en otras producciones, pero que se puede percibir a partir de los discursos, los silencios, los intersticios entre los fotogramas. De esta forma, esperamos poder contribuir a la producción investigativa del país, en la dirección de aspectos relacionados a la adolescencia, embarazo adolescente y privación de libertad, cine en el espacio escolar, prácticas de inserción social dentro del sistema socioeducativo entremezcladas con cuestiones de género y raza.

PALABRAS-CLAVE: cine y audiovisuales; cine y educación; género y raza; embarazo en la adolescencia; acción de libertad; socioeducación; videoarte.

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
FIGURA 01 – Grupo de Dança Afro em apresentação na Semana da Consciência Negra - imagem editada de foto do acervo pessoal	Capa
FIGURA 02 – apresentação de grupo de adolescentes em evento no CENSE PACGC- percussão e dança afro – imagem editada de foto do acervo pessoal	23
FIGURA 03 – criança com grupo de alunas participando das aulas durante a internação da mãe adolescente. – Foto do acervo pessoal	63
FIGURA 04 – Palestra com o Professor Doutor Amauri Mendes Pereira- junho de 2009 – Foto do acervo CELMA	74
FIGURA 05 – Jornal Luiza Mahin- edição: setembro 2009 - Imagem do acervo pessoal ..	74
FIGURA 06 – Jornal Luiza Mahin- edição: outubro 2009 - Imagem do acervo pessoal	74
FIGURA 07 – aula de música e artes visuais. – Compilação de fotos do acervo pessoal	79
FIGURA 08 – Vídeo <i>Stop Motion</i> : Revolta dos Malês -Uma História Cantada - Print de tela de vídeo: acervo do CELMA	83
FIGURA 09 – Vídeo <i>A Carne</i> - Print de tela de vídeo: acervo CELMA	84
FIGURA 10 – apresentação do grupo GEAFRO no evento Rumos da Abolição - Foto: acervo pessoal	85
FIGURA 11 – apresentação de capoeira no evento Rumos da Abolição - Foto: acervo pessoal	85
FIGURA 12 – Videoinstalação- <i>Quem eu sou?</i> – Print de tela de vídeo: acervo CELMA	106
FIGURA 13 – Videoinstalação- <i>Quem eu sou?</i> – Print de tela de vídeo: acervo CELMA	106
FIGURA 14 – Videoinstalação- <i>Quem eu sou?</i> – Print de tela de vídeo: acervo CELMA	107
FIGURA 15 – Planta baixa do Colégio Estadual Luíza Mahin - Desenho digital: Wania Rocha	116
FIGURA 16 – Planta baixa da sala de aula usada para a exibição de filmes - Desenho: Wania Rocha.....	117
FIGURA 17 – Texto construído pelas alunas do Ensino Médio -Trecho da edição em <i>Power Point</i> . Aula de Arte.....	120
FIGURA 18 – Texto construído pelas alunas do Ensino Médio -Trecho da edição em <i>Power Point</i> . Aula de Arte	120

FIGURA 19 – Texto construído pelas alunas do Ensino Médio -Trecho da edição em <i>Power Point</i> . Aula de Arte.	121
FIGURA 20 – Texto construído pelas alunas do Ensino Médio -Trecho da edição em <i>Power Point</i> . Aula de Arte	121
FIGURA 21 – Escrita das alunas no computador- sobre o filme exibido - Print de tela	123
FIGURA 22 – Escrita das alunas no computador- sobre o filme exibido - Print de tela	123
FIGURA 23 – Escrita das alunas no computador- sobre o filme exibido - Print de tela.....	124
FIGURA 24 – Alunos da Escola Municipal Professora Zilla Junger na Sala do Projeto Lego - Foto: Wania Rocha	125
FIGURA 25 – Alunos da Escola Municipal Professora Zilla Junger na Sala do Projeto Lego - Foto: Wania Rocha	125
FIGURA 26 – Bate-papo no auditório - Encontro alunas do CELMA e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e dois professores da Escola Municipal Professora Zilla Junger da Silva - Foto: acervo CELMA- 2014	126
FIGURA 27– Alunas na aula de Arte- medição e montagem de maquete física do CENSE PACGC - Foto: acervo pessoal com compilação da autora	129
FIGURA 28 – Alunas na aula de Arte- medição e montagem de maquete física do CENSE PACGC - Foto: acervo pessoal com compilação da autora	130
FIGURA 29 – Alunas na aula de Arte- medição e montagem de maquete física do CENSE PACGC - Foto: acervo pessoal com compilação da autora	130
FIGURA 30 – Alunas na aula de Arte- medição e montagem de maquete física do CENSE PACGC - Foto: acervo pessoal com compilação da autora	131
FIGURA 31 – Planta baixa da sala de aula – Laboratório de informática - Desenho digital: Wania Rocha -Fonte: acervo pessoal	133
FIGURA 32 – Alunas editando trabalho de arte – Laboratório de informática - Foto: Wania Rocha	134
FIGURA 33 – nas editando trabalho de arte – Laboratório de informática - Foto: Wania Rocha	135
FIGURA 34 – Vídeo Arte Africana – Print de tela do vídeo: acervo do arquivo do CELMA	140
FIGURA 35 – Samba da Copa 2014 – Print de tela do vídeo: acervo do arquivo do CELMA	142
FIGURA 36 – Auto de Natal 2012- participação de Malik - Foto: acervo do arquivo do CELMA	146

FIGURA 37– Malik e Mandisa. Compilação da autora - Acervo pessoal de 2012	147
FIGURA 38 – Baile de Carnaval 2015 - Foto: acervo do CELMA	149
FIGURA 39 – Baile de Carnaval 2015 - Foto: acervo do CELMA	149
FIGURA 40 – Baile de Carnaval 2015 - Foto: acervo do CELMA	149
FIGURA 41 – depoimento das adolescentes mães para o documentário <i>Sobre Nossos Bebês</i> - Foto: acervo pessoal	151
FIGURA 42 – Sala de aula utilizada para a filmagem do documentário – Desenho digital: Wania Rocha - acervo pessoal	152
FIGURA 43 – Alunas-mães em depoimento para o documentário - Print de tela da filmagem: acervo pessoal	153
FIGURA 44 – Professoras editando parte das filmagens – Sala de aula nº 6. Foto: acervo do CELMA	153
FIGURA 45 – Alunas-mães em depoimento para o documentário. Print de tela da filmagem: acervo pessoal	154
FIGURA 46 – Aluna narrando texto do documentário – Pátio com mural com grafite ao fundo- Foto: acervo pessoal	157
FIGURA 47 – Aluna narrando texto do documentário – Pátio com mural com alojamento e escola ao fundo - Foto: acervo pessoal	158
FIGURA 48– Aluna narrando texto do documentário – Árvore do pátio ao fundo - Foto: acervo pessoal	158
FIGURA 49 – Implantação da unidade socioeducativa. Desenho digital: Wania Rocha - Foto: acervo pessoal	160

LISTA DE TABELAS

	Pág.
TABELA 01: CAPES: Teses e Dissertações produzidas entre 2011/2023 - Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	25
TABELA 02: BDTD: Teses e Dissertações produzidas entre 2012/2023 - Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da BDTD	25

LISTA DE QUADROS

	Pág.
QUADRO 01: descritores para a combinação socioeducativo + Cinema - Fonte: CAPES.	25
QUADRO 02: descritores para a combinação socioeducativo + audiovisual - Fonte: CAPES	25
QUADRO 03: descritores para a combinação socioeducativo + gravidez na adolescência - Fonte: CAPES	26
QUADRO 04: descritores para a combinação socioeducativo + raça - Fonte: CAPES	26
QUADRO 05: descritores para a combinação socioeducativo + gênero + raça - Fonte: CAPES	26
QUADRO 06: descritores para a combinação socioeducativo + videoarte - Fonte: CAPES	26
QUADRO 07: descritores para a combinação socioeducativo + cinema + gravidez na adolescência - Fonte: CAPES	26
QUADRO 08: descritores para a combinação socioeducativo + audiovisual + gravidez na adolescência - Fonte: CAPES	26
QUADRO 09: descritores para a combinação socioeducativo + audiovisual + gravidez na adolescência + gênero + raça - Fonte: CAPES	27
QUADRO 10: descritores para a combinação socioeducativo + videoarte - Fonte: BDTD.....	27
QUADRO 11: descritores para a combinação socioeducativo + cinema + gravidez na adolescência - Fonte: BDTD.....	27
QUADRO 12: descritores para a combinação socioeducativo + audiovisual + gravidez na adolescência - Fonte: BDTD.....	27
QUADRO 13: descritores para a combinação socioeducativo + audiovisual + gravidez na adolescência + gênero + raça - Fonte: BDTD.....	27

QUADRO 14: nomes de origem africana e seus significados - Fonte: página do site Dicionário de Nomes Próprios162

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A - FOLDER SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA	192
ANEXO B - PRODUÇÃO MUSICAL DE ALUNA: FUNK – PROJETO EDUCANDO COM CONSCIÊNCIA NEGRA	192
ANEXO C - PROFESSORES ENVOLVIDOS NO PROJETO EDUCANDO COM CONSCIÊNCIA NEGRA	193
ANEXO D - PRODUÇÃO MUSICAL COLETIVA: PROFESSOR E ALUNAS	194
ANEXO E – ENCONTRO: E.M. PROFESSORA ZILLA JUNGER DA SILVA / COLÉGIO ESTADUAL LUIZA MAHIN	195
ANEXO F - AUTORIZAÇÃO ENCONTRO DE ALUNOS: E.M. PROFESSORA ZILLA JUNGER DA SILVA / COLÉGIO ESTADUAL LUIZA MAHIN	195
ANEXO G - BATE-PAPO SOBRE ADOLESCÊNCIA: E.M. PROFESSORA ZILLA DA SILVA / COLÉGIO ESTADUAL LUIZA MAHIN	196
ANEXO H – SEMANA DO BEBÊ: AÇÕES EM UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS PARA A PROTEÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA	197
ANEXO I - PROPOSTA DE AÇÕES EDUCATIVAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS SOCIOEDUCATIVAS- ANO 2013	198
ANEXO J - AVALIAÇÃO DO PERFIL ESCOLAR DOS ALUNOS DAS ESCOLAS SOCIOEDUCATIVAS – DEGASE- ANO 2013	199
ANEXO K - PROPOSTA DE MODALIDADE DE ENSINO PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS SOCIOEDUCATIVAS- ENCAMINHADA À ALERJ EM 2013	200
ANEXO L -PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR PARA ESCOLAS ESTADUAIS SOCIOEDUCATIVAS_ ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS- DEGASE ANO 2013	200
ANEXO M - PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR PARA ESCOLAS ESTADUAIS SOCIOEDUCATIVAS_ ENSINO MÉDIO- DEGASE ANO 2013	201
ANEXO N - PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS SOCIOEDUCATIVAS- DEGASE ANO 2013	201
ANEXO O – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS FEITAS COM OS PROFESSORES	202

ANEXO P – TRANSCRIÇÃO DE PARTES DO DISCURSO DE ABERTURA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO EVENTO RUMOS DA ABOLIÇÃO	206
ANEXO Q – SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA	207
ANEXO R – AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA	208
ANEXO S – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS COLETADOS EM ENTREVISTA COLETIVA	209
ANEXO T – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE INFORMAÇÕES COLETADAS EM ENTREVISTA INDIVIDUAL	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC- Base Nacional Comum Curricular
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil
CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas
CELMA- Colégio Estadual Luiza Mahin
CENSE- Centro de Socioeducação
CNE- Conselho Nacional de Educação
CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro
CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender
CINEOP- Mostra de Cinema Ouro Preto
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEGASE/RJ – Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro
DIESP – Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EJLA- Escola João Luiz Alves
ESE- Educandário Santo Expedito
FNCA – Fundo Nacional da Criança e do Adolescente
FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPS- Instituto Padre Severino
LABES- Laboratório de Estudos Socioeducativos
LECAV- Laboratório de Educação Cinema e Audiovisual
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MINC- Ministério da Cultura
MSE- Medida Socioeducativa

ONU – Organização das Nações Unidas
ONG – Organização Não-Governamental
PACGC – Professor Antônio Carlos Gomes da Costa
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNED- Política Nacional de Educação Digital
PIA- Plano de Acolhimento Individual
PPGE- Programa de Pós-graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEAP - Secretaria de Estado de Administração Penitenciária
SEEDUC/RJ – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SGD – Sistema de Garantia de Direitos
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SOCINE- Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual
U.E. – Unidade Escolar
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF- The United Nations Children’s Fund
VEMSE - Vara de Execuções de Medidas Socioeducativas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO	43
1.1. O Sistema Socioeducativo	43
1.1.1 - Uma abordagem sobre as relações e as práticas exercidas pelo DEGASE... 45	
1.1.2 – Desenhando a rotina dos adolescentes assistidos	48
CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE	58
2.1- Etnicidade e a Matriz Cultural Africana - Lei 10.639/03 (11.645/08)	59
2.1.1 – Mapeando a predominância da internação- determinadas adolescentes cumprindo medidas socioeducativas.....	64
2.1.2 – O Projeto Educando com Consciência Negra	70
2.2 – Identidade e Gênero na Unidade Feminina de Internação	89
2.2.1 – Diferentes performatividades de gêneros vivenciadas na socioeducação ...	92
2.2.2 – Dinâmicas identitárias- relações e subversões	98
CAPÍTULO 3 – CINEMA E EDUCAÇÃO	102
3.1- Videoarte e Cinema na Socioeducação	102
3.1.1 – Cinema e Educação- sessões de cinema no espaço socioeducativo (a propósito da Lei 13.006/14)	109
3.1.2 – Construções audiovisuais a partir de um projeto educativo	127
3.1.3 – O arquivo de produções das adolescentes internas	131
CAPÍTULO 4 – O DOCUMENTÁRIO	143
4.1- Semana do Bebê- Gravidez na Adolescência	143
4.1.1 – A interação entre adolescentes grávidas, seus bebês e as demais internas...145	
4.1.2 – A Semana do Bebê- Relatos da gravidez na adolescência e a privação de liberdade	150
4.2- Documentário <i>Sobre Nossos Bebês: uma cartografia</i>	155
4.2.1 – <i>Sobre os Nossos Bebês-</i> documentário com e sobre mães adolescentes em privação de liberdade	156

CAPÍTULO 5 – PISTAS	168
5.1 Tensões, Pistas e outras Reflexões	168
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
ANEXOS: VÍDEOS	185
MÚSICAS	186

INTRODUÇÃO

Esta tese visa cartografar os arquivos das atividades de um grupo de adolescentes em privação de liberdade, cumprindo medidas socioeducativas, na unidade feminina de internação e internação provisória do Departamento de Ações Socioeducativas- DEGASE/RJ, culminando no documentário produzido por elas: *Sobre Nossos Bebês*. As adolescentes mães internas foram acompanhadas por duas professoras do quadro de funcionários do DEGASE/RJ. Tal atividade foi pensada como proposta de material educativo para a Semana do Bebê promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e nela buscou-se ressaltar o impacto sofrido na avaliação do perfil das adolescentes em regime de internação que vivenciavam a experiência da maternidade e suas expectativas simultaneamente ao cumprimento de Medida Socioeducativa (MSE). Durante a produção do documentário foi preservado e garantido o direito à não divulgação da identidade das tuteladas para além do espaço de internação.

Para contextualizar esta pesquisa, é preciso considerar a grande rotatividade das adolescentes em regime de internação e as características do atendimento ao adolescente nos espaços socioeducativos. Por este motivo, o estudo destaca aqui as possibilidades de adequação à rotina de atendimento às adolescentes, em comum acordo com as atividades escolares, enquanto dispositivos audiovisuais circulam como ferramentas de registro e produção de atividades dentro da unidade socioeducativa. Sendo assim, foi possível promover uma reflexão quanto aos aspectos relevantes da inserção de atividades extracurriculares que, neste contexto em especial, contornam os espaços de tempo do educar e produzir, em uma perspectiva de se apropriar do tempo para expressar suas considerações, aprender com si mesmo, revelar, trocar histórias e fazer histórias sem pressões e condicionantes comuns na rotina da privação de liberdade.

Esta tese pretende também provocar novos questionamentos e desdobramentos da política de atendimento ao adolescente em conflito com a Lei, em especial aquelas que através das práticas lúdicas permitem pausar o tempo e abrir espaço para que o cinema e a educação, passíveis de interações, busquem assegurar os direitos garantidos pelas diretrizes criadas pela Lei 13006/2014 especificamente para o público adolescente dos espaços socioeducativos.

Uma vez definido o contexto, a pesquisa nesta unidade feminina de internação e atendimento às adolescentes, aborda as atividades das aulas de arte chegando ao documentário produzido no desdobramento das atividades educativas do ano de 2016. A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa, nos permitirá cartografar tais atividades, buscando

identificar nas imagens e sons, ou entre elas, vestígios do processo das ações em arte e videoarte ocorridas entre o ano de 2008 até 2016, diálogos e gestos criativos e pedagógicos entre as alunas, assim como os vínculos, tensões e conflitos que transparecem entre as diferentes instituições dentro do mesmo espaço físico, Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA) e a unidade de internação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa – (CENSE PACGC). Cartografar a materialidade das imagens e os sons junto dos registros do caderno de campo arquivado dessa época constitui um caminho de busca aberta, no sentido de termos clareza da busca, mas nenhuma certeza daquilo que iremos descobrir, no que diz respeito às dinâmicas do sistema socioeducativo. Trata-se de dinâmicas entre as alunas, entre alunas e professoras, no território de uma instituição em estado de tensão. A produção do documentário tem uma forte dimensão pedagógica, pois constituiu a proposta de material educativo para a Semana do Bebê promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O documentário revela algo da vida dessas adolescentes em regime de internação que vivenciavam a experiência da maternidade e suas expectativas simultaneamente ao cumprimento de Medida Socioeducativa (MSE).

Como continuidade de material documental feito a partir de atividades anteriormente realizadas pelo projeto *Educando com Consciência Negra*, o estudo traz a possibilidade de levar ao Centro de Memória do Departamento Geral de Ações Socioeducativas o registro deste material que, até o momento, não foi catalogado ou editado.

Para tal, as produções realizadas amparadas na realização de experimentos em arte e videoarte, serão determinantes na "colheita" de dados obtidos destacando a importância do cinema na escola da unidade socioeducativa e seus elementos de produção e criação de material de documentação e das práticas artísticas existentes. Entendemos, segundo a concepção assumida como abordagem metodológica desta pesquisa, que os dados são concebidos como "colheitas" (Passos; Kastrup; Escóssia, 2014). Isto é, apostamos não em "coletar dados", mas em produzir colheitas, em função do que significa, na cartografia, acompanhar cada passo do processo de pesquisa, cuidando e observando a transformação de sujeitos e objetos durante o seu percurso.

Neste caso, com destaque para os projetos iniciados e realizados, nesta unidade feminina de internação, que revelam especificidades da cultura afro-brasileira, questões de identidade, gênero e gravidez na adolescência.

O material apresentado coloca o cinema como o disparador de uma certa pedagogia, da própria atividade produto da composição. Sendo ele a expressão da arte que possibilitou o

aprendizado e relação de diferentes linguagens, levando a um produto único com um universo de detalhes percebidos na construção de cada atividade/trabalho que foi desenvolvido.

Acreditamos fortemente na potência pedagógica e estética desse processo. Assim como nas três crenças que justificam a relação do cinema com a educação: a primeira crença é na possibilidade que o cinema proporciona em intensificar as invenções de mundos, ou seja, a possibilidade que o cinema tem de tornar comum – parte do que entendo como sendo o “meu mundo” – o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo. A segunda crença é na escola como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Aceitar que o cinema propõe mundos, não traz apenas o belo, o conforto ou a harmonia. Ou seja, se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. A terceira crença, é na própria criança, nos jovens. Aposta na possibilidade de entrarem em contato com filmes, imagens, sons que não trazem mensagens edificantes, que não são pautadas pela função social ou pela necessidade de fazer um mundo mais bonito. Trata-se de uma crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola. Só com ela é possível lidar com a arte, com elementos que não se organizam pelo discurso, mas que demandam o espectador para se concretizarem (Migliorin, 2015).

É fundamental, também, levar em consideração a relevância que a presença do cinema ganhou nas escolas a partir da Lei 13.006 de 2014, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela propõe que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais”, as experiências educativas como produção de videoarte e documentários alinhados ao material construído na escola e suas formas de registros, alcançam na Lei suporte para a implementação da proposta.

O material produzido apresenta interações e combinações de produções experimentais em qual as práticas audiovisuais conversam com outras linguagens da arte, dando luz a experiências pedagógicas e experimentos com imagem e som.

A pesquisa busca identificar e analisar, através de vídeos educativos e documentais realizados no colégio estadual, os caminhos dessas experimentações com pequenas filmagens e edições, conscientemente precárias, feitas com celulares, máquina fotográfica ou com fotomontagem em *movie maker*, *power point* e outros aplicativos possíveis de edição de vídeos, com a participação das adolescentes alunas, trazendo ainda relatos e informações relevantes da dinâmica da unidade de internação em questão.

Figura 02- apresentação de grupo de adolescentes em evento no CENSE PACGC- percussão e dança afro.



Fonte: imagem editada de foto do acervo pessoal.

Fazendo um retrocesso do caminho percorrido até a feitura deste material que inclui o documentário sobre as adolescentes e seus filhos, é possível recolher diversos pontos/pistas relevantes nestas histórias que envolvem as adolescentes. E assim, o que dessas histórias nos toca? O que despertou nas adolescentes contar suas histórias? Será que essa troca de fazer e dar vida a essas histórias foi prazerosa? Qual a pedagogia que esses processos audiovisuais promovem em um espaço socioeducativo?

Incluímos o mapeamento das ações ocorridas, a partir de 2008 chegando ao ano de 2016, ações essas que levaram a realização do documentário *Sobre Nossos Bebês*, que foi uma construção participativa das mães adolescentes internas com professoras da unidade escolar. Em seguida, avançamos para o relato e descrição do processo de inserção do cinema no cotidiano da escola estadual, nas demais atividades propostas nas aulas de arte, principalmente. Com isso, destacamos também a preparação e a adequação dos espaços nos momentos em que foi necessário fazer vídeos, produzir e editar imagens, além de simplesmente se apropriar da arquitetura local para inserir o cinema nas demais linguagens presentes na escola.

Tal narrativa abre caminho para o cinema e seus desdobramentos em um espaço de privação de liberdade trazendo outros tensionamentos. Dentre eles a indagação de como tais experiências e práticas audiovisuais colaboram para o redimensionamento da vivência e da sobrevivência de adolescentes em um espaço de privação de liberdade.

No decorrer dos quatro capítulos que fundamentam a pesquisa, buscamos explicitar a trajetória que desenhou o processo. O quinto capítulo traz algumas pistas e reflexões apontam

o caminho percorrido entre o imaginário e o real no universo da privação de liberdade das adolescentes. O sexto capítulo apresenta as considerações finais desta pesquisa.

Desta forma, a estrutura desta tese está organizada em 6 capítulos. O primeiro capítulo traz algumas questões e especificidades do sistema socioeducativo, abordando as relações e práticas comuns exercidas pelo DEGASE/RJ, desenhando a rotina dos adolescentes tutelados. O segundo capítulo traz a Lei 10.639/03, posteriormente alterada para 11.645/08, trazendo questões de etnicidade e matriz cultural africana e indígena, mapeando a predominância da internação com alguns dados marcadores do crescente número de jovens negros e pardos no sistema socioeducativo. Traz ainda o projeto educativo Educando com Consciência Negra com as atividades que culminaram em vídeos e produções audiovisuais no espaço do colégio estadual, apresentando também as questões de identidade e gênero na unidade feminina de internação. Ainda no mesmo capítulo, as diferentes performatividades de gêneros vivenciadas na socioeducação são apresentadas descrevendo as novas determinações legais para os espaços socioeducativos, além das dinâmicas identitárias, com suas relações e como tais subversões são colocadas.

No terceiro capítulo, veremos as produções em videoarte realizadas no recorte temporal proposto pela pesquisa, apresentando momentos de cinema no espaço socioeducativo e outras construções além de tentativas de produções audiovisuais a partir de projetos educativos com o arquivo de experiências audiovisuais feitas com as adolescentes internas. Os relatos demonstram como decorreram tais experimentos, as interações possíveis que ocorreram a partir da organização da disciplina Arte e o atendimento dentro do espaço escolar, além das decisões tomadas dentro dos temas propostos para as atividades e as escolhas compartilhadas entre alunas e professores.

No quarto capítulo é abordado o momento em que o processo de montagem do documentário *Sobre Nossos Bebês* é desvelado. Nele estão presentes os relatos das mães adolescentes coparticipantes da montagem, trazendo suas falas sobre a experiência da gravidez na adolescência, a maternidade, o relacionamento com as demais adolescentes internas e a maternidade concomitante ao cumprimento da medida socioeducativa. Aborda também a relação com as famílias das adolescentes e as expectativas relatadas pelas participantes quanto ao futuro de seus filhos, além da relação com eles após a reinserção na sociedade.

O quinto capítulo se dedica a pontuar as tensões e reflexões possíveis, que emergiram durante o percurso da investigação, descrevendo e problematizando, a partir das pistas da cartografia, enquanto pesquisadora e observadora dos caminhos transitados, algo dessa vivência pedagógica com o audiovisual e as adolescentes no âmbito da privação de liberdade. É nesse

capítulo que o percurso da pesquisa aponta o que efetivamente foi possível identificar nos arquivos, entre o imaginário e a realidade da privação no âmbito do espaço socioeducativo.

No sexto capítulo apresento as considerações finais obtidas a partir da análise dos diferentes momentos apresentados na construção das atividades realizadas no recorte temporal da pesquisa. Nele, deixo minha percepção como educadora e professora de arte em um espaço socioeducativo e a relação construída com os adolescentes envolvidos neste trabalho.

Para uma revisão de literatura inicial pesquisamos o *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*¹ e da *BDTD*², visando situar o panorama sobre a temática. Uma busca restrita às teses de doutorado e dissertações de mestrado concluídas entre os anos de 2008 e 2023, operando no campo “assunto” com os descritores registrados, foi possível encontrar o seguinte resultado a partir das combinações abaixo:

Tabela 01- Descritores

TRABALHOS RELATIVOS AO TEMA	
Descritores	Quantidade de Trabalhos
Socioeducativo + Cinema	07
Socioeducativo + Audiovisual	04
Socioeducativo + Gravidez na Adolescência	04
Socioeducativo + Raça	12
Socioeducativo + Gênero + Raça	05
Socioeducativo + Videoarte	0
Socioeducativo + Cinema + Gravidez na Adolescência	0
Socioeducativo + Audiovisual + Gravidez na Adolescência	0
Socioeducativo + Audiovisual + Gravidez na Adolescência + Gênero + Raça	0

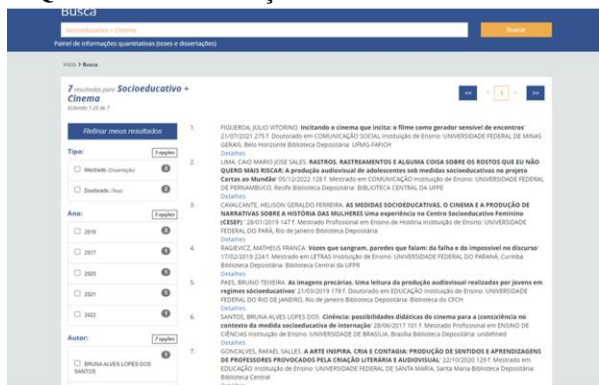
Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Tabela 02- Descritores

TRABALHOS RELATIVOS AO TEMA	
Descritores	Quantidade de Trabalhos
Socioeducativo + Cinema	08
Socioeducativo + Audiovisual	12
Socioeducativo + Gravidez na Adolescência	04
Socioeducativo + Raça	20
Socioeducativo + Gênero + Raça	05
Socioeducativo + Videoarte	0
Socioeducativo + Cinema + Gravidez na Adolescência	0
Socioeducativo + Audiovisual + Gravidez na Adolescência	0
Socioeducativo + Audiovisual + Gravidez na Adolescência + Gênero + Raça	0

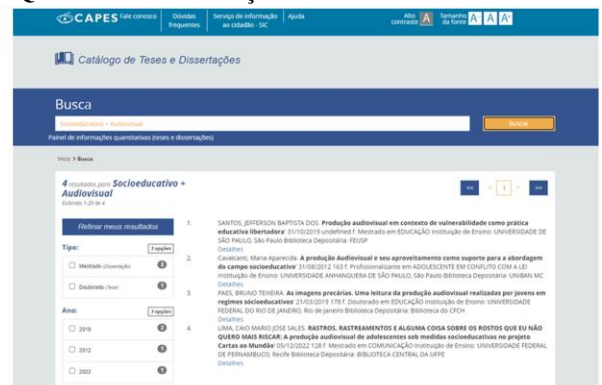
Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da BDTD

Quadro 01: combinação socioeducativo + cinema



Fonte: CAPES

Quadro 02: combinação socioeducativo + audiovisual.

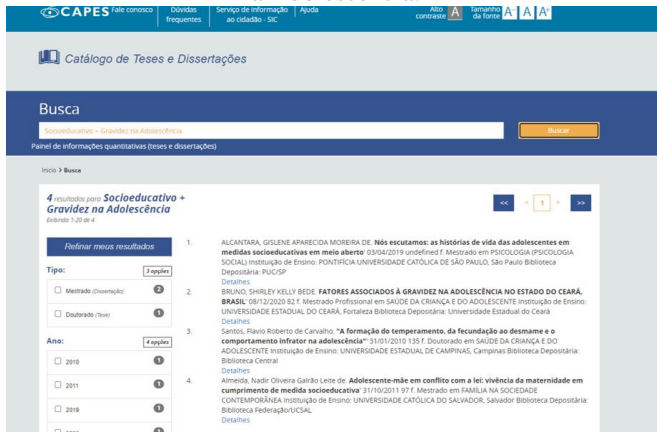


Fonte: CAPES

¹ Disponível em: < <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> >. Acesso em: 09 de jan. 2024.

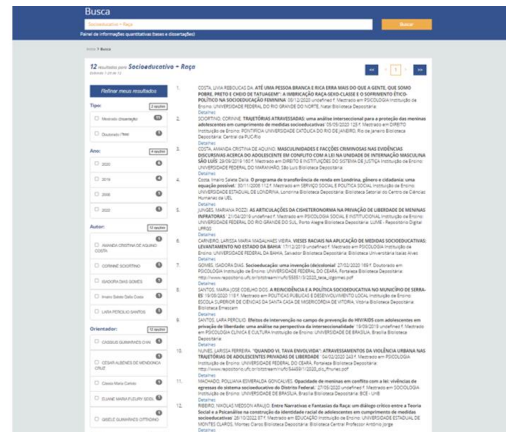
² Disponível em: < <https://bdtb.ibict.br/vufind/> >. Acesso em: 09 de jan. 2024

Quadro 03: combinação socioeducativo + Gravidez na Adolescência.



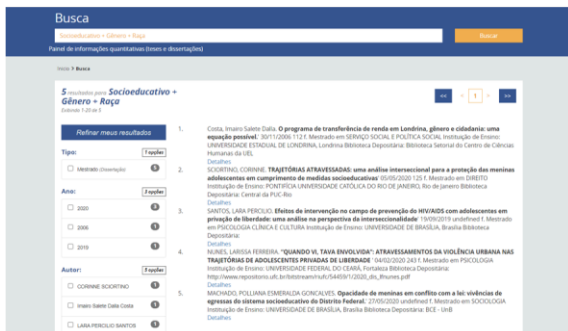
Fonte: CAPES

Quadro 04: combinação socioeducativo + Raça



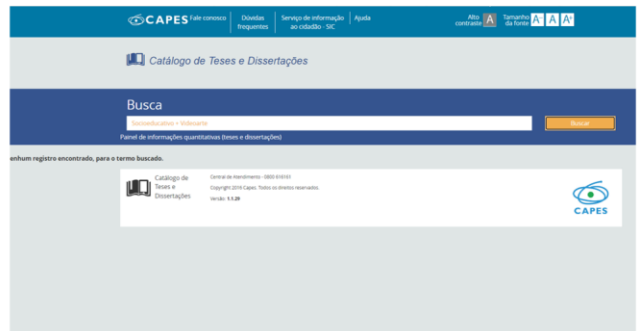
Fonte: CAPES

Quadro 05: combinação socioeducativo + gênero + raça.



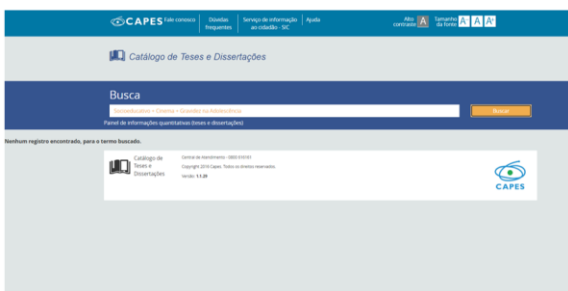
Fonte: CAPES

Quadro 06: combinação socioeducativo + videoarte.



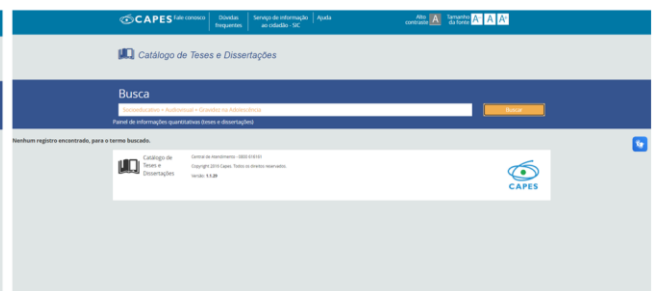
Fonte: CAPES

Quadro 07: combinação socioeducativo + cinema + gravidez na adolescência.



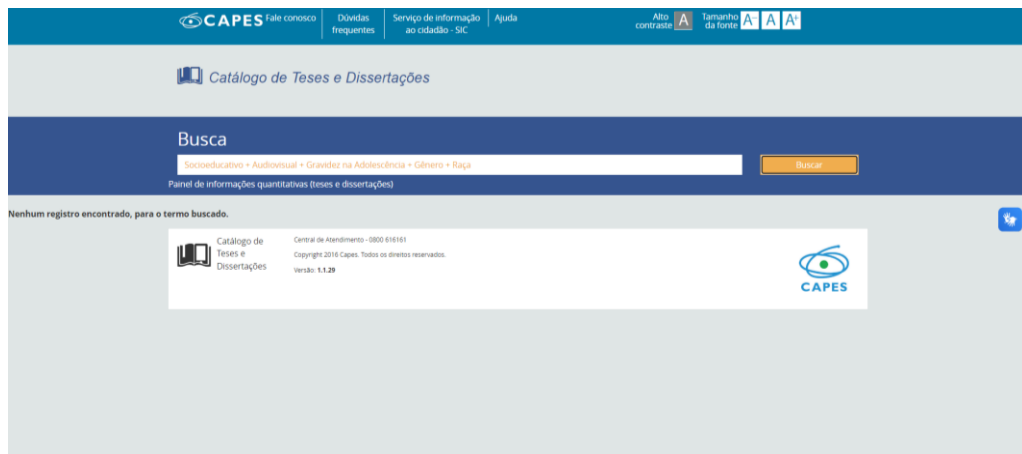
Fonte: CAPES

Quadro 08: combinação socioeducativo + audiovisual + gravidez na adolescência.



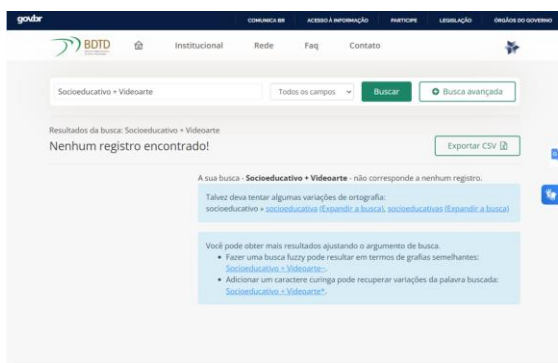
Fonte: CAPES

Quadro 09: combinação socioeducativo + audiovisual + gravidez na adolescência + gênero + raça.



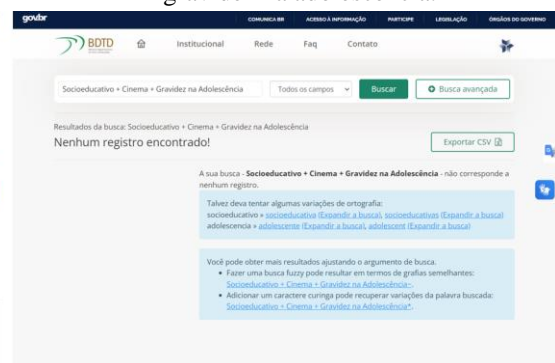
Fonte: CAPES

Quadro 10: combinação socioeducativo + videoarte.



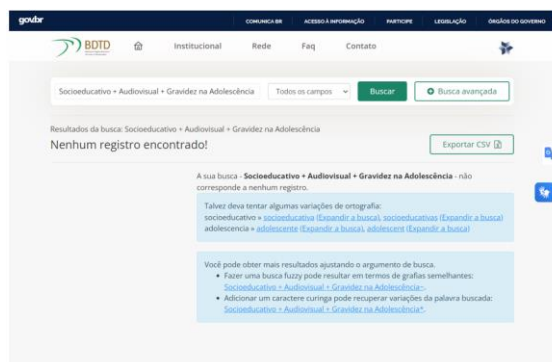
Fonte: BDTD

Quadro 11: combinação socioeducativo + cinema + gravidez na adolescência.



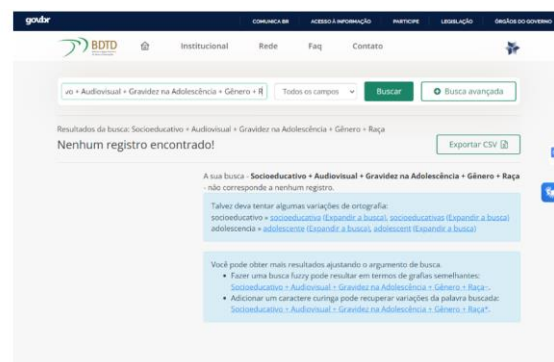
Fonte: BDTD

Quadro 12: combinação socioeducativo + audiovisual + gravidez na adolescência.



Fonte: BDTD

Quadro 13: combinação socioeducativo + audiovisual + gravidez na adolescência + gênero + raça.



Fonte: BDTD

A pesquisa nos catálogos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) coincidiram em número para a combinação dos seguintes descritores: Socioeducativo + Videoarte; Socioeducativo + Cinema + Gravidez na Adolescência; Socioeducativo + Audiovisual + Gravidez na Adolescência e Socioeducativo + Audiovisual + Gravidez na Adolescência + Gênero + Raça. Todas não apresentando pesquisas para a combinação destes descritores.

Nas demais combinações houve variação no número de pesquisas, aparecendo um número maior no banco de dados do BDTD para os descritores Socioeducativo + Cinema (08); Socioeducativo + Audiovisual (12); Socioeducativo + Raça (12) e Socioeducativo + Gênero + Raça (05) em comparação ao banco de dados da CAPES. No entanto, as pesquisas que excedem em número o total encontrado em cada combinação de descritores da CAPES, aparecem em outros descritores e correspondendo praticamente às mesmas pesquisas encontradas no banco de dados da CAPES.

Entre as teses e dissertações encontradas nos descritores pesquisados, destaco algumas que dialogam de modo mais consistente com a pesquisa. Nelas, os sujeitos coparticipantes, o ambiente, os autores elencados com suas teorias e abordagens, além de algumas especificidades identificadas a partir das palavras-chave, constituíram fecundos diálogos para o desenvolvimento desta tese. Fazendo algumas correlações entre os descritores e as produções acadêmicas investigadas, selecionamos algumas cuja apresentação amplia os horizontes desta pesquisa.

A partir dos descritores Socioeducativo + Cinema, a tese intitulada *Incitando o cinema que incita: o filme como gerador sensível de encontros* - UFMG (Figuerola, 2021) busca compreender como os saberes de adolescentes no sistema socioeducativo podem colaborar para o pensamento acadêmico sobre cinema e o trabalho pedagógico com as imagens. A trajetória da pesquisa transitou entre filmes escolhidos pelo pesquisador e outros provenientes da seleção dos alunos, suas escolhas e gostos. O trabalho partiu do projeto “A imagem como potência”. As categorias de medidas socioeducativas aplicadas aos participantes cumprindo medida de prestação de serviço à comunidade (PSC) em um Centro Cultural de Belo Horizonte e de liberdade assistida (LA), foram as possíveis no primeiro momento. Na segunda etapa, o trabalho de campo foi realizado com adolescentes em privação de liberdade em medida de internação. O pesquisador relata que a produção desses quatro encontros resultou mais em um recolher das colaborações e em ação instrutiva do que propriamente em cocriação. Foram abordadas concepções de masculino, trajetórias dos adolescentes, entre outras questões, bem como

colaborações de estudos desenvolvidos nas interfaces cinema-educação e educação-cinema em um esforço de aliar a investigação a uma atitude descentralizadora, progressista, anticolonial e de bases indutivas. Filmes como “A vizinhança do Tigre” de Affonso Uchoa, “Alma no Olho” de Zózimo Bulbul, foram algumas das indicações dadas pelo pesquisador. Os filmes “Cidade de Deus”, “Ônibus 174” são citados como sugestões de filmes apresentadas pelos adolescentes. Durante a pesquisa alguns exercícios fílmicos surgem como trabalhados, acolhendo ideias de enquadramento e experiências, em que os adolescentes puderam filmar de forma espontânea os espaços e os próprios alunos. O livro *Educação como prática da Liberdade* de Paulo Freire foi um dos utilizados pelo pesquisador para guiar a pesquisa, fazendo uso de técnicas colaborativas, o uso de palavras geradoras, além da ideia do opressor e oprimido buscando o experimento do adolescente se colocar como passível de análise.

Ainda sobre estes mesmos descritores a dissertação *Rastros, rastreamentos e alguma coisa sobre os rostos que eu não quero mais riscar: A produção audiovisual de adolescentes sob medidas socioeducativas no projeto Cartas ao Mundão* - UFPE (Lima, 2022) busca investigar os limites dos conceitos de identidade, visibilidade e autoria nas produções audiovisuais do Cartas ao Mundão, projeto que mediou oficinas de vídeo e sessões cineclubistas para adolescentes sob medidas socioeducativas entre 2016 e 2018, na Região Metropolitana do Recife e Mata Sul Pernambucana. O pesquisador se debruçou sobre relatos de experiência, exercícios audiovisuais e filmes-carta realizados no projeto, permitindo a especulação dos possíveis modos de uma presença emancipadora do cinema nos espaços socioeducativos.

E assim, tentando entender como os jovens podem (re)inventar papéis e desestabilizar o *status quo*, a dissertação *As medidas socioeducativas, o Cinema e a Produção de Narrativas sobre a História das Mulheres* – UFPA (Cavalcante, 2019), traz como objetivo principal apresentar a metodologia e as ideias que fundamentaram uma experiência de produção de narrativas em ensino de história. O professor de história atuante no Centro Socioeducativo Feminino em conjunto com suas alunas privadas de liberdade na Escola Antônio Carlos Gomes da Costa, situada na cidade de Ananindeua, Estado do Pará, no ano de 2018, produziram um livro paradidático, intitulado *Nossa História das mulheres: representações do feminino no cinema e na sala de aula*, utilizando textos-base escritos pelo professor e análise de literatura pertinente sobre o tema da história das mulheres,

A dissertação *Vozes que sangram, paredes que falam: da falha e do impossível no discurso* – UFPR (Ragievicz, 2019), analisa fatos de linguagem partindo da transcrição de encontros temáticos sobre cinema, realizados no ano de 2018, com adolescentes que cumpriam

medida socioeducativa de privação de liberdade no Centro de Socioeducação – CENSE na região metropolitana de Curitiba. A reflexão sobre as práticas discursivas que atestam “formas de assujeitamento dos adolescentes” e o modo como a instituição socioeducativa faz funcionar “uma condição imaginária na tomada de palavra em seu interior”, foi priorizada no decorrer da pesquisa.

Para os descritores Socioeducativo + Audiovisual a tese intitulada *As Imagens precárias. Uma leitura da produção audiovisual realizada por jovens em regimes socioeducativos*- UFRJ (Paes, 2019), aborda o tema correlacionando os descritores propostos. A pesquisa é desenvolvida a partir da análise da produção audiovisual de jovens cumprindo medida de privação de liberdade (MSE), participantes do projeto *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos* realizado pela Universidade Federal Fluminense em 2014. A investigação da potência das imagens, desenvolvendo a ideia de imagens precárias, toma como linhas condutoras a análise das ponderações de Jacques Rancière, Giorgio Agamben, Foucault, Judith Butler e Georges Didi-Huberman. Assim como a tese anterior, a esta pesquisa interessa explorar o uso do Plano Comentado, sugerido por Alain Bergala, como estratégia pedagógica de leitura. Sendo assim, pensar as implicações e consequências de programas e projetos de formação audiovisual, especialmente no campo socioeducativo, define o caminho da pesquisa que se ocupa em colher as imagens produzidas pelos jovens privados de liberdade, reservando o desejo de vislumbrar outras possíveis realizações produzidas nesses espaços.

Ainda sobre os descritores Socioeducativo + Audiovisual, a dissertação intitulada *Produção Cultural em Contexto de Vulnerabilidade como prática educativa libertadora* -USP (Santos, 2019), o tema é abordado através de um projeto que teve como objetivo implementar uma proposta de intervenção socioeducativa. Nela a produção audiovisual em contexto de alta vulnerabilidade visava atuar como uma prática educativa capaz de colaborar com o aumento da autonomia, da emancipação e da liberdade de adolescentes e de jovens provenientes da Zona Leste de São Paulo. O método aplicado foi de pesquisa-ação pautado na Pedagogia Social, em encontros com jovens participantes do núcleo de comunicação do CEDECA em Sapopemba no ano de 2017. Os encontros realizados contaram com análises fílmicas, por exemplo, da websérie *Do Lado de Cá*, do ator e diretor Lázaro Ramos. O autor descreve ainda que boa parte das reflexões propostas encontraram relação entre o cenário da websérie e a realidade dos jovens inseridos no grupo atendido pelo projeto social.

Para a combinação dos descritores Socioeducativo + Gravidez na Adolescência, a dissertação *Adolescente-mãe em conflito com a lei: vivência da maternidade em cumprimento*

de medida socioeducativa – Universidade Católica de Salvador (Almeida, 2011), objetiva investigar os sentidos acerca da vivência de maternidade de adolescentes-mães em conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa de internação. A pesquisa contou com a participação de cinco adolescentes entrevistadas em trabalho de campo na Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE/SSA) que integra a Fundação da Criança e do Adolescente do Estado da Bahia (FUNDAC/BA), a partir do critério maternidade cumprindo medida socioeducativa de internação. A transição para a maternidade – com foco sobre gestação, cuidado e educação da criança – além da vivência afetiva e sexual e das repercussões do cumprimento da medida de internação para a maternidade, foram o foco da pesquisa. Sendo a amostra qualitativa intencionalmente não-aleatória, foi elucidativa acerca da circunstância da infração, vida familiar, sexual e reprodutiva das adolescentes participantes. O roteiro de entrevistas aplicado às adolescentes, continha tópicos relativos à trajetória escolar, familiar, infracional e afetivo-sexual, incluindo a maternidade adolescente. O roteiro aplicado aos educadores incluiu questões que visavam apreender sua perspectiva acerca das dimensões da vivência da maternidade da jovem em cumprimento de medida de internação. A pesquisadora relata que a análise dos dados apurados revelou que a vivência da maternidade neste contexto é peculiar em face da condição feminina e de classe cuja exclusão social é agravada pela baixa escolaridade.

A dissertação *Nós escutamos: as histórias de vida das adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto* – PUC-SP (Alcântara, 2019), traz a pesquisa sobre os aspectos da gravidez na adolescência, apresentando o acompanhamento de quatro adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto. Um dos tópicos de interesse da presente pesquisa é constatar os pontos em comuns das histórias de vida dessas adolescentes, assim como as especificidades do gênero feminino em comparação com o gênero masculino durante o período no qual cumprem as medidas socioeducativas. Empregando, como base teórico-metodológica, obras, temas e conceitos elaborados e estudados por Espinosa, Vygotsky e Sawaia, em especial: sofrimento ético-político, afeto e adolescência, a pesquisa buscou identificar e examinar as formas pelas quais as medidas socioeducativas afetam a vida das jovens e adolescentes que por elas passam. Tais questões, obtidas através de fonte de análise advinda das entrevistas feitas com os técnicos que acompanham os(as) adolescentes, observa-se a própria perspectiva das adolescentes em relação a temas como ato infracional, gravidez, perspectiva do futuro, validade das medidas socioeducativas etc. O estudo encontra diversos pontos em comuns na história de vida dessas adolescentes, entre eles: a gravidez precoce, a violência familiar e policial, assim como a interrupção dos estudos.

Para a combinação dos descritores Socioeducativo + Raça, a dissertação *Até uma pessoa branca e rica erra mais do que a gente, que sou pobre, preto e cheio de tatuagem!*": a imbricação raça-sexo-classe e o sofrimento ético-político na socioeducação feminina - UFRN (Costa, 2020), aborda aspectos do controle, do disciplinamento, da opressão e da exploração que as elites brasileiras têm sobre os grupos subalternizados, sendo as mulheres negras e periféricas as mais atingidas. A pesquisadora destaca como tais conflitualidades e contradições entre os diferentes sexos, raças e classes sociais sustentam a produção e reprodução do sistema cisheteropatriarcal-racista-capitalista. Destaca como o Estado tem gerido as sequelas da "questão social" por meio da criminalização de pessoas tidas não só como indesejáveis, mas, sobretudo, descartáveis, sendo alvo majoritário desse fenômeno, a juventude pobre e negra, sendo mais agravante e intensificado o processo de opressão/exploração sobre o grupo de meninas que cumprem medida socioeducativa de internação. Com base na perspectiva Feminismo Marxista para compreender a realidade, a pesquisa questionou como o sofrimento ético-político e a imbricação sexo-raça-classe, articulam-se na vida das adolescentes e das jovens que se encontram privadas de liberdade. O estudo realizou-se em uma unidade socioeducativa de internação feminina, com adolescentes e jovens de 14 aos 20 anos. Utilizou como ferramentas metodológicas para o levantamento de conteúdos no campo, a observação participante e a *photovoice*³. Na análise, articulando-se com as lentes teóricas citadas, foram construídos os seguintes núcleos de significação: a) da afetação por estar dentro da unidade; e b) da afetação por ser e por sentir ser. A partir da pesquisa no espaço socioeducativo elencado foi possível observar que o sofrimento ético-político, em articulação com a imbricação sexo-raça-classe, é construído, na experiência das meninas na unidade: pela lógica punitivista em detrimento da socioeducativa, pelo distanciamento de suas famílias, pela existência de tabus sexuais sobre as mulheres, pela ausência de liberdade e pela ocorrência de discriminações, expressas intensamente pela violência policial.

A dissertação *Trajelórias atravessadas: uma análise interseccional para a proteção das meninas adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas* – PUC-Rio (Sciortino, 2020) consiste na análise da condição de invisibilidade interseccional das meninas adolescentes que estão em situação de conflito com a lei, em especial aquelas que estão cumprindo a medida socioeducativa de internação. Utilizando-se da lente da interseccionalidade, são ressaltadas as relações entre as opressões vivenciadas pelas meninas em razão da idade, do gênero, da classe

³ Trata-se de um processo que possibilita aos indivíduos representarem e exporem suas vivências comunitárias por meio de uma técnica de fotografia específica.

e da raça. E, a partir da aproximação dos argumentos da teoria da interseccionalidade e da sociologia da infância, pretende-se defender o reconhecimento da idade como um marcador social da diferença.

A dissertação *As articulações da cisheteronorma na privação de liberdade de meninas infratoras* – UFRGS (Junges, 2019) traz como propósito compreender como a cisheteronormatividade se (re)articula nos contextos de privação de liberdade de meninas infratoras e como, nesses espaços, ela é performada em articulação com outros marcadores sociais da diferença como geração, raça e classe. O estudo parte de uma pesquisa etnográfica desenvolvida no Centro de Atendimento Feminino (CASEF) do RS que, a partir da realização de observações participantes, entrevistas etnográficas e oficinas de produção de história, provocou a construção de cinco narrativas ficcionais de trajetórias de vida de adolescentes em conflito com a lei. Um dos capítulos é dedicado às trajetórias de vida das adolescentes, contadas com atenção aos marcadores sociais de diferença que as atravessam, bem como aos acontecimentos que balizam as histórias, considerando de que modo esses dois registros contribuem para se produzir uma vida mais ou menos precária. Tal estudo permitiu identificar a produção de vulnerabilização perante o Estado como não dissociada das exigências de gênero, considerando que a precarização dos corpos é maximizada a partir da sua não conformação às regulações da cisheteronorma. O estudo conclui que por causa ou consequência deste fato, a ressocialização a que se propõe a socioeducação *feminina* é pautada dentro de um regime de feminilização.

A dissertação *Vieses raciais na aplicação de medidas socioeducativas: levantamento no Estado da Bahia* – UFBA (Carneiro, 2019) teve como objetivo investigar a influência dos vieses raciais na aplicação de medidas socioeducativas para adolescentes acusados pelo cometimento de atos infracionais no Estado da Bahia. Um conjunto de hipóteses foi elaborado, à luz da teoria do racismo institucional, definido como um conjunto de práticas que provocam desigualdades raciais, perpetuação de crenças e limitação da mobilidade social e no contexto do sistema de justiça juvenil do Brasil, visando responder o problema da pesquisa. Com destaque para a hipótese que traz o relato que, mantidas as constantes dos atos infracionais, os adolescentes negros estão sujeitos a sentenças judiciais mais severas que os adolescentes brancos. Os resultados apontaram para tratamento desigual dispensado aos adolescentes pretos e pardos. A variação da cor da pele exerceu efeitos diferentes nas decisões judiciais. Metodologicamente, empreendeu-se a análise das relações entre as categorias raça/cor, frequência escolar, movimentação, faixa etária e as decisões judiciais por meio de tabelas de contingências entre as variáveis previamente apresentadas. Uma segunda hipótese aponta para

o fato de que os adolescentes terão sentenças mais severas caso não estejam frequentando a escola. Tais descobertas demonstram que, para os adolescentes negros, em especial os autodeclarados pretos, todos os critérios foram utilizados para sentenciá-los às medidas em meio fechado. Para os adolescentes brancos, nenhum dos fatores interferiu nas decisões judiciais.

A tese *Socioeducação: uma invenção (de)colonial* – UFC (Gomes, 2020), partiu da constatação de que, não obstante “socioeducação” seja um termo utilizado em importantes legislações brasileiras sobre a infância e a adolescência, ainda não existe uma definição científica sobre o assunto. Apoiada na teoria histórico-cultural e no pensamento decolonial, o objetivo principal da tese foi inventar uma compreensão do conceito de socioeducação que considere os aspectos históricos, culturais, semióticos e decoloniais. O estudo apurou que poucas pesquisas fazem menção explícita e aprofundada às questões de raça, considerando ser este um ponto fundamental devido aos indicadores sociais que atestam a predominância de pessoas negras cumprindo medidas socioeducativas. Foi realizado, também, um estudo do estado da arte sobre a socioeducação, observando que, se por um lado não existem estudos científicos que explicitem este conceito, muitas pesquisas se utilizam de ideias abstratas para falar do assunto, outras tratam da socioeducação como um dispositivo de controle, mesmo que fazendo críticas nesse ponto. Outra análise presente no estudo foi que o aspecto educativo da medida socioeducativa se confunde com o aspecto sancionatório, de maneira que nem o propósito pedagógico nem o aspecto de justiça social têm sido atendidos satisfatoriamente. A tese sustenta que os documentos legais que orientam a política de socioeducação têm fortes raízes no neoliberalismo, individualismo e empreendedorismo, e se baseiam numa política excludente, apoiados no racismo estrutural para estabelecer um continuum colonial. No entanto, ao explicitar a socioeducação como uma invenção colonial, o estudo traz como proposta alguns direcionamentos para uma socioeducação decolonial. Dentre elas, o reconhecimento do histórico colonial que está na base da nossa construção social como ponto fundamental a uma adequada socioeducação e, também, uma justiça juvenil que não esteja atrelada, necessariamente, à educação e à assistência social, para que possa ser de fato, direcionada ao público de adolescentes e jovens em conflito com a lei, independente dos marcadores interseccionais que os atravessam.

A dissertação *Efeitos de intervenção no campo de prevenção do HIV/AIDS com adolescentes em privação de liberdade: uma análise na perspectiva da interseccionalidade* – UNB (Santos, 2019), relata como o Brasil é um país pior para as adolescentes pobres de raça/etnia não branca. O estudo revela que esse grupo de adolescentes, cujos corpos,

atravessados por práticas sexistas e racistas, sofre violações de direitos com mais frequência em comparação às adolescentes brancas, além de serem preferencialmente selecionadas pelo sistema socioeducativo. A intervenção, embasada no referencial da metodologia participativa, almejou fornecer informações, modificar crenças e atitudes acerca do HIV/aids, bem como promover habilidades comportamentais/sociais de negociação do uso do preservativo pelas adolescentes e envolveu recursos e práticas diversificadas - como vídeos e dramatização, além da abordagem às questões de gênero. O estudo partiu de um espaço de escuta da adolescente, destacando sua singularidade, com efeitos positivos para a variável conhecimento e com contribuições ao processo ampliado de prevenção e promoção da saúde de um público imerso em relações de vulnerabilização.

Ainda sobre a combinação dos descritores Socioeducativo + Raça a dissertação *“Quando vi, tava envolvida”*: *atravessamentos da violência urbana nas trajetórias de adolescentes privadas de liberdade* - UFC (Nunes, 2020) analisou os atravessamentos das dinâmicas da violência urbana nas trajetórias de adolescentes privadas de liberdade na cidade de Fortaleza. Adotou-se a perspectiva da cartografia como método de pesquisa-inter(in)venção, a partir da realização de entrevistas narrativas. As orientações das entrevistas deste estudo, além de um manejo cartográfico, foram concebidas e executadas por um prisma feminista, visando que o diálogo com as participantes viabilizasse a produção e a escuta de narrativas de adolescentes mulheres sobre si, com destaque à interseccionalização do gênero às questões raciais, socioeconômicas, geracionais e territoriais, apontando para a constituição da adolescência formada sob o signo da desigualdade pela intersecção destes marcadores.

A dissertação *Entre narrativas e fantasias da raça: um diálogo crítico entre a teoria social e a psicanálise na construção da identidade racial de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas* – UNIMONTES (Ribeiro, 2022), visa analisar como adolescentes que se encontram em socioeducação em regime fechado, no Centro Socioeducativo de Montes Claros, percebem e constroem as narrativas de suas trajetórias de vida e a influência de suas vivências na percepção sobre a própria identidade racial. A pesquisa traz a hipótese de que o processo de construção da identidade racial desses atores ocorra de maneira específica e marcada por questões sociais que os levam a processos de negação e dissociação do processo de racialização no qual estão socialmente inseridos.

Para a combinação dos descritores Socioeducativo + Gênero + Raça cinco dissertações citadas nas combinações de descritores acima surgem novamente no processo de busca de estudos relacionados ao tema.

Para as combinações dos descritores Socioeducativo + Videoarte; Socioeducativo + Cinema + Gravidez na Adolescência; Socioeducativo + Audiovisual + Gravidez na Adolescência e Socioeducativo + Audiovisual + Gravidez na Adolescência + Gênero + Raça não foram encontradas pesquisas relativas à tais combinações de descritores citadas.

Após este extenso levantamento em torno das palavras-chave desta pesquisa, apresento este estudo que traz o conjunto de combinação de descritores relevantes para a análise do espaço socioeducativo e de adolescentes do sexo feminino que se encontram em regime de internação e internação provisória. Em diálogo com esta busca e como público que se destaca nos estudos, trago algo do meu próprio percurso docente nos espaços socioeducativos.

O relato da minha prática como professora no DEGASE/RJ, com os adolescentes tutelados pelo Estado, pretende estabelecer uma ponte entre o momento das ações realizadas em uma unidade de internação provisória masculina, Instituto Padre Severino (IPS), e o momento em que sou deslocada do espaço inicial de trabalho e sigo permanecendo na unidade feminina de internação, Educandário Santos Dumont (ESD), até a realização dos trabalhos relatados nesta pesquisa. Desse modo, busco pontuar estados relevantes de transitoriedade, pertencimento e etnicidade percebidos na dinâmica dos eventos nos quais a arte propicia a circulação de troca de saberes. Tal relato remonta situações vividas pelos adolescentes os quais mantive contato em um período de transformação e sistematização das unidades de internação socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro.

Iniciei o meu trabalho nos espaços de privação de liberdade para adolescentes no Rio de Janeiro, em uma unidade de triagem e internação provisória masculina, então conhecida como Instituto Padre Severino que hoje recebe o nome de instituto Dom Bosco. Através de concurso público para o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE/RJ), na categoria professor de Educação Artística- Música, ingressei como professora para cumprir 16 horas-aula semanais. Naquele momento, atendia jovens entre 12 e 21 anos, em aulas de Música com dois tempos de 50 minutos. Havia a limitação determinada pelo regimento interno de não ultrapassar 10 alunos por aula. Confesso que, não uma, mas diversas vezes cheguei a atender nas atividades grupos maiores, chegando a totalizar 18 alunos em média. Visto que, a dinâmica do atendimento multidisciplinar das unidades do DEGASE/RJ estava direcionada a estabelecer mais organização para manter as regras desejáveis, propostas pelas direções, do que considerar as pressões que os funcionários sofriam na tentativa de seguirem as imposições de controle sobre os adolescentes tutelados.

Mesmo sabendo que após aquele momento da aula a realidade poderia significar o cumprimento da determinação da justiça levando o jovem a transferência para uma unidade de

internação ou a determinação de permanência por mais alguns meses ou anos naquele sistema, os alunos sorriam enquanto participavam das aulas, demonstrando prazer na atividade. Os sons que produziam saiam de qualquer coisa que eles pudessem tocar: mesas, cadeiras, parede, e quando nada fosse permitido utilizar (tamanho era a restrição para se trabalhar com “menores infratores”, termo utilizado na época), o som ecoava da frenética combinação de sopros, batidas no corpo, experimentos com inúmeras possibilidades de *beatbox*⁴ feitos com tal rapidez e sincronismo que era verdadeiramente como se eles sempre soubessem como fazer nascendo com amplificadores e equalizadores acoplados ao corpo. Era um grupo de jovens misto, o atendimento não seguia as fases de escolaridade. Sendo assim, muitos não eram alfabetizados ou tinham pouca instrução. Mas a combinação era perfeita quando um criava um *rap* e imediatamente outro completava a frase com rimas que traziam suas histórias. Era inevitável perceber a realidade destacada pela predominância de jovens negros e pardos, vestindo calções azul-marinho e camisetas brancas estampadas com as iniciais da unidade de triagem, Instituto Padre Severino (IPS). Por um lado, percebi, mais uma vez, que veria claramente um atestado da nossa realidade: a predominância da população negra e parda no percentual de adolescentes cumprindo Medidas Socioeducativas (MSE) no Estado.

Por outro lado, imediatamente a expressão mudava a quando perguntavam “Aula de quê? Ah, é Música?”. E assim estabelecíamos o elo. Ali eles podiam dizer que eram compositores, que tinham um grupo de pagode, que eram *MCs* (mestres de cerimônia) no baile das favelas ou nas comunidades urbanas em que viviam. Aquele momento trazia uma experiência boa, não só para os adolescentes tutelados. Percebia que os agentes educacionais e os agentes de disciplina, a equipe técnica multidisciplinar composta por assistentes sociais; pedagogos; psicólogos; psiquiatras; médicos de diferentes especialidades etc., ouviam os sons e constataavam que eles estavam se divertindo, se comunicando. Naquele momento não havia rivalidades entre as facções, era uma pausa, um acordo entre os jovens para que a atividade transcorresse tranquilamente e as diferenças fossem colocadas à parte. O entendimento era claro que se tratava de uma chave, um botão que desligava ao término da atividade. E imediatamente todos retornavam para as suas “crenças”, seus “comandos”, voltando para o isolamento ou para os seus grupos nos alojamentos, porque estavam entre “inimigos”, e era preciso vigiar.

⁴ Percussão vocal conhecida como caixa de batida. Comum no *hip-hop*, esses sons e ritmos feitos com a boca, produzem sons, ritmos, melodias e harmonias, usando os lábios, língua e as pregas vocais.

No entanto, na aula seguinte, retomando às aulas de música, voltavam a sorrir e até sorriam para aqueles que julgavam ser inimigos. Porque naquele instante precisavam, juntos, combinar ritmos e sons para fazer música, e a música que eles gostavam.

Estabelecíamos um acordo, combinando que o espaço não poderia ceder lugar para a criação de músicas que homenageassem aquilo que, para muitos, havia causado a internação. Durante o período em que estive nesta unidade masculina de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei não tive problemas com resistência, porque todos procuravam obedecer para não perder a oportunidade de participar da atividade. A cada aula procurava repetir: “Olha, nada de apologia ao tráfico e às drogas!”. Precisava explicar o significado de apologia. Mas o recado estava dado. E assim, a aula acontecia.

Contudo, naquele contexto era muito comum presenciar os artifícios utilizados pelos adolescentes, criando códigos novos que continham as formas de apologia. Os modelos das armas, que até então, nós, funcionários, sequer havíamos ouvido falar, passavam despercebidos, e chegavam através das canções como se fossem palavras usadas nas favelas e comunidades das quais esses adolescentes eram oriundos. Levou um tempo para que a estratégia fosse percebida. Por fim, ficou claro para o grupo que naquela aula outras práticas poderiam ser enaltecidas, mas nunca as que demonstrassem a fidelidade que tinham ao tráfico de drogas e o seu universo.

Não obstante a animação e a diversão que as aulas traziam, presenciei naquele espaço, da unidade de triagem, várias formas de opressão. E não diferente dos adolescentes internos, constatei que as práticas punitivas não eram direcionadas exclusivamente aos adolescentes infratores. No meu caso, ao final de alguns meses, recebi como premiação pelo trabalho desenvolvido uma carta de transferência para outra unidade masculina de internação. Comecei, então, a entender o motivo pelo qual os adolescentes se calavam e não relatavam para os professores o que acontecia além dos momentos das aulas. Como professora queria ensinar música e utilizar o que eles traziam na bagagem cultural para transformar aquele momento de privação em liberdade. O trabalho de sonoplastia feito com o grupo de alunos que atendia foi associado ao conteúdo desenvolvido por dois outros professores concursados, respectivamente de Artes Cênicas e Artes Plásticas. O resultado foi a criação de um animado projeto de teatro de bonecos que acabou servindo como objeto de coação para que os nossos horários e folgas, como professores, fossem desrespeitados. O entendimento da direção era que o trabalho deveria acontecer sempre, para demonstrar externamente como as atividades artísticas na unidade de internação provisória davam certo. Como tentei argumentar contra tal imposição arbitrária, o capitão do exército, diretor da unidade de internação, preferiu dividir o grupo de professores de

artes me encaminhando para trabalhar em outra unidade masculina de internação, terminando assim, uma atividade integrada prazerosa para os internos. A decisão da transferência foi tomada como medida punitiva aplicada à professora que ousou, através das aulas, alegrar dando voz à criação e prazer aos “delinquentes”, como frequentemente são chamadas essas pessoas sem perceber que nomear e potencializar, afirmar é condicionar aquilo que é pronunciado. Tal direção entendeu ser necessária a transferência pois aos seus olhos, para interromper o ciclo de autonomia do trabalho da civil, professora, que dentro do espaço de privação de liberdade por ela comandada, era insubordinada e questionava suas ordens permitindo *raps*, *funks*, dança, ou seja, arte.

O registro do trabalho com as gravações dos sons, que serviram como base para a sonoplastia do teatro de bonecos se perdeu destruído pelas constantes rebeliões desta unidade de atendimento. Talvez, um exemplar ainda exista e sirva como testemunho deste trabalho premiado pelo Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) em um documentário que tinha, como pano de fundo, os sons de *beatboxes* emitidos pelas bocas e corpos dos adolescentes no processo de gravação.

Após percorrer mais duas unidades de internação masculina, respectivamente a Escola João Luiz Alves (EJLA) e o Educandário Santo Expedito (ESE), provavelmente levando como estigma a marca da “insolência” rotulada pela antiga direção, fui me distanciando cada vez mais da unidade de origem e conseqüentemente, do local de trabalho das outras escolas que lecionava em um processo de acumulação. Tal distanciamento ocorria, porque as unidades masculinas de internação, afetadas pelas rebeliões, alocavam seus funcionários em postos cada vez mais distantes. O retorno à unidade de origem, após a recuperação dos espaços atingidos pelas rebeliões, só era garantido para aqueles que não questionavam o sistema de atendimento socioeducativo. Não encontrando outra solução, decidi pela exoneração do cargo. Reconhecida por alguns funcionários que trabalharam comigo nas unidades em que passei, quando entregava a documentação que consolidaria a minha saída do departamento em questão, recebi convites e pedidos para não abandonar o sistema socioeducativo. Naquele momento, por fim, fui encaminhada a uma unidade feminina de internação e internação provisória, O Educandário Santos Dumont (ESD), ironicamente próxima à primeira unidade de internação em que fui lotada, o Instituto Padre Severino (IPS). Para melhor exemplificar, espacialmente falando, as duas unidades são divididas por um muro lateral. Em uma nova tentativa, aceitando trabalhar neste espaço onde relato a referida pesquisa, presenciei a dinâmica da transformação dos corpos e do espaço, como também, atestei certas especificidades desta instituição de privação de liberdade que, ainda hoje, permanecem.

Com a troca de local de trabalho, mas ainda ligada ao DEGASE, comecei, no ano de 2000, a dar aulas na unidade de internação feminina, o Educandário Santos Dumont (ESD), que hoje recebe o nome de Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC). Lá encontrei meninas de 12 a 21 anos, e retomei o trabalho das aulas de música seguindo a mesma dinâmica do espaço anterior: 16 horas-aula semanais com dois tempos de 50 minutos por turma. Nos primeiros anos essas aulas eram direcionadas aos tempos vagos das adolescentes que ainda não frequentavam a escola estadual edificada dentro da unidade de internação ou oferecida no contraturno para as alunas já alocadas nas turmas, de acordo com a escolaridade. O Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA) aguardava a declaração de matrícula ou histórico escolar da última unidade que a aluna frequentou. Ou mesmo iniciava um processo de classificação através de testes para que cada jovem fosse alocada em uma das turmas na fase escolar mais adequada aos seus conhecimentos.

Nas primeiras tentativas de interação com as jovens internas, acreditei que a aproximação e a conquista seriam mais difíceis. A configuração do espaço físico e o tratamento que a unidade de internação proporcionava às adolescentes tuteladas, pareciam colaborar para comportamentos mais arduos por parte das internas. Assim, foi fundamental pensar como propor atividades que, através do trabalho com a arte, levassem formas mais positivas de olhar o ambiente em que elas inevitavelmente precisavam permanecer. Entender o espaço e potencializá-lo foi um dos caminhos para o planejamento do trabalho que não só se deteve a música como uniu outras linguagens ampliando as ações tendo a arte como referencial.

Com o tempo, outras experiências possíveis tais como, vincular a dança às atividades de música, trabalhos de artes visuais e videoarte me conduziram para diversificar trocas produtivas e experiências educativas inventivas e gratificantes com as alunas.

Nesta última unidade, destinada à internação de adolescentes do sexo feminino, as adolescentes demonstraram muito interesse pela forma expressiva das artes como linguagem e foram receptivas na hora de organizar ensaios, quando tínhamos alguma apresentação em eventos propostos pela instituição.

A escola pública estadual, construída para atender somente às adolescentes internas dentro do espaço físico da internação, cumpre a determinação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a exigência da escolaridade seguindo as orientações da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Para cada unidade de internação uma unidade de ensino foi implementada, compondo o grupo de escolas públicas que atendem especificamente aos adolescentes enquanto permanecem sob a tutela do Estado.

Existe um lado que pode ser visto como favorável na inclusão de estabelecimentos de ensino nestes espaços de privação de liberdade. A própria característica da organização da privação dos adolescentes leva os órgãos responsáveis pelo cuidado, atenção e observação dos internos a dinamizarem todas as práticas da vida do tutelado dentro da internação. Estudar, dormir, comer, seguir as rotinas diárias de higiene e de lazer, todos os processos do cotidiano dos internos dependem exclusivamente do planejamento da equipe de funcionários das unidades de internação. Com isso, a educação do tutelado não pode ser negligenciada, sendo acompanhada pelo Comissário de Justiça da Infância e da Juventude, com as devidas cobranças estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Por outro lado, nesta configuração de trabalho e modalidade de atendimento, atividades que normalmente temos a liberdade de escolher individualmente, passam pelo crivo da permissão e escolha dos funcionários ou, em melhores momentos, da decisão do grupo. Portanto, ter ou estar inserido em um grupo têm uma dimensão maior quando não há possibilidade de decidir por si só o que fazer.

No ano de 2008, a partir de um convite, integrei o grupo de professores que desenvolveriam projetos a serem realizados no âmbito da internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE/RJ). Um deles teve como base de fundamentação a realização de atividades através de uma proposta de resgate da autoestima da população de negros e pardos. Assim, o Colégio Estadual Luiza Mahin criou o projeto intitulado *Educando com Consciência Negra*, desvelando para o conhecimento daquela comunidade escolar, os grandes feitos de personagens negros no Brasil e no mundo. Em 2009, aprovado pela Secretaria Estadual de Educação, o projeto recebeu a verba do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com a obtenção de recursos para o ano letivo, participei da elaboração do projeto e conseguimos prosseguir com o trabalho estabelecendo um marco, criando o compromisso de vincular ao processo socioeducativo o resgate da cultura afrodescendente.

Grande parte do material que apresento nesta pesquisa é fruto do trabalho desenvolvido a partir deste projeto. Não só os recursos facilitaram as realizações como a concretização de tudo que havia sido planejado e esperado para pôr em prática novas e possíveis experiências lúdicas e educativas para o público de alunas internas.

No programa das disciplinas, foram inseridas questões como: diáspora, mulheres negras que fizeram história, saúde da população negra, arte e etnia, seguindo as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Porém, tal avanço no que se refere ao fato de planejar e realizar atividades que considerávamos imprescindíveis para as adolescentes do espaço socioeducativo, não retirou a incômoda inquietação ao constatar que, durante anos, muitos jovens afro-brasileiros, ingressam incessantemente no sistema socioeducativo. A realidade deste fato nos leva a questionar, por que na sociedade brasileira, e neste caso o sistema socioeducativo em especial, permanece o estigma da desigualdade social. Tal constatação pode criar uma falsa evidência, pode formular um falso vínculo galtoniano⁵, que associe a perpetuação do percentual consideravelmente maior de adolescentes negros e pardos cumprindo medidas socioeducativas à cor, em relação ao número muito menor de adolescentes brancos que vivenciam a mesma situação. Se esta recorrência for lida como causalidade estaremos diante uma dupla injustiça, culpando as vítimas como algozes do seu próprio destino.

Este outro fator marca o direcionamento das questões abordadas por esta pesquisa, trazendo elementos que corroboram com dados de pesquisas sobre a realidade social desta parcela da população. Para o enfoque dado aos sujeitos do estudo, essa parcela majoritariamente formada por adolescentes negras e pardas, revela como parte dos relatos e expectativas estão de certa maneira atrelados às histórias que narram através dos vídeos e documentários possíveis presentes neste espaço/tempo desta pesquisa acadêmica. Portanto, a compreensão dos marcadores sociais, históricos e identitários durante o discorrer do trabalho pretendem trazer o entendimento do rumo que o trabalho percorreu, seja no que diz respeito à narrativa dos fatos construídos com as experiências audiovisuais no espaço de internação ou no corpo da própria construção e produção dos vídeos e documentários aqui apresentados.

Para DaMatta (1991), nossos espaços nem sempre são marcados pela eternidade. Para o autor, há espaços transitórios e problemáticos que recebem tratamentos muito diferentes. “[...] Assim, tudo o que está relacionado ao paradoxo, ao conflito ou à contradição... fica em um espaço singular” (*ibid.*, p. 42). Apesar do caráter transitório do espaço, torna-se imperiosa a necessidade de trazer momentos agradáveis durante o tempo de permanência, me refiro à internação no caso das adolescentes e trabalho na lógica dos funcionários. Tal tendência comum é incorporada por todos, sujeitos à rotina da unidade de internação. Neste contexto, música, dança, cinema, tornam-se também tentativas para amenizar o espaço. Portanto, trazer para este espaço naturalmente conflituoso, um sentido verdadeiro de “casa”, termo usado com frequência pelos integrantes da unidade, celebra conquistas frente aos momentos de verdadeiras tensões.

⁵ A eugenia é a seleção dos seres humanos com base em suas características hereditárias com objetivo de melhorar as gerações futuras. O termo foi criado pelo cientista inglês Francis Galton (1822 - 1911), em 1883. A palavra eugenia deriva do grego e significa "bom em sua origem ou bem-nascido".

CAPÍTULO 1- CONTEXTO

Neste capítulo, reservo algumas linhas para trazer certas especificidades dos espaços socioeducativos e das instituições responsáveis pela garantia dos direitos do adolescente que cumpre medida socioeducativa de internação (MSE).

Antes de tudo, é importante tentar esclarecer que apesar de ser o órgão público diretamente responsável pela internação do jovem que comete um ato infracional, o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE/RJ) precisa diferenciar o atendimento prestado aos seus tutelados daquele aplicado ao adulto atendido pelo sistema prisional. Este dilema acompanha todos os procedimentos adotados pelas unidades do DEGASE/RJ, que precisam garantir integralmente a proteção do adolescente enquanto atendem as determinações da Vara da Infância e Juventude de acordo com a medida socioeducativa estipulada. A unidade de atendimento não deve em momento algum aplicar tratamento que venha a ferir os direitos do adolescente que estiver aos seus cuidados, como rege o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nos casos de internação, os espaços socioeducativos devem promover a não liberação do adolescente, mantendo sua guarda em regime fechado para que este possa efetivamente cumprir a medida socioeducativa aplicada pois ao ato infracional do adolescente são aplicadas sanções e não punições, não sendo assim considerado crime e sim infração.

Este começo de entendimento de ações é o grande desafio dos espaços responsáveis pela internação do adolescente em conflito com a lei. Portanto, buscarei neste capítulo esclarecer as designações do DEGASE/RJ e as condições de atendimento que tais adolescentes recebem, de acordo com os órgãos de proteção e de acolhimento aos privados de liberdade.

1.1- O Sistema Socioeducativo

O sistema socioeducativo busca na sua forma de organização oferecer ao tutelado, durante o período de internação, as mesmas oportunidades e direitos sinalizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que são garantidos aos demais adolescentes em situação de liberdade, com ressalva para a aplicação das medidas socioeducativas decorrentes do ato infracional cometido. Sendo assim, todos os direitos previstos na lei precisam ser atendidos na vigência da internação lembrando que, além do poder público, é dever da família e da sociedade promover também a garantia de tais direitos.

Entendendo que o direito à liberdade sofre restrições devido ao ato infracional, sendo ela restrita e adequada ao cumprimento da sanção aplicada de acordo com decisão judicial

específica para cada caso, o sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a lei objetiva estabelecer condições para o alcance das prerrogativas determinadas pelo ECA enquanto responsável pelo adolescente em privação de liberdade. Neste sentido busca-se estruturar os espaços socioeducativos com atendimentos adequados de saúde, educação, alimentação entre outros, preservando inclusive o convívio familiar através do acompanhamento das famílias e promoção de eventos culturais dentro da internação.

Compreendendo que nas disposições preliminares do ECA, seus primeiros artigos estabelecem que

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA, p. 12).

De tal forma, destaca-se ainda no parágrafo único que “nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade” (*ibid.*).

Dentro dos parâmetros estabelecidos a partir das determinações do ECA, cada espaço socioeducativo é acompanhado e supervisionado pelo comissariado de menores, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e seus conselheiros, além dos profissionais da estrutura do DEGASE/RJ e dos defensores da Vara da Infância e Juventude que acompanham não só individualmente cada adolescente tutelado como também apuram as denúncias decorrentes de violação de direitos dentro dos espaços socioeducativos.

No entanto, apesar de esforços crescentes e tentativas de organização seguindo as premissas do ECA, ainda é possível afirmar que tal garantia de direitos não consegue eliminar as ocorrências de violações de direitos, principalmente dentro das unidades de internação, como também, é incapaz de desvincular práticas comumente observadas no sistema prisional das aplicadas nos espaços socioeducativos de internação, aproximando o olhar direcionado ao adolescente em conflito com a lei com o mesmo destinado aos internos do sistema prisional.

1.1.1- Uma abordagem sobre as relações e as práticas exercidas pelo DEGASE

A partir do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), os órgãos de proteção à criança e ao adolescente reforçam que ao adolescente não se aplicam medidas prisionais e sim socioeducativas. “A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios: I – legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto [...]”. (SINASE, 2012, título II, cap. I, art. 35, I). Porém, no sistema socioeducativo, encontramos, nas unidades de internação, determinadas práticas aplicadas em sistemas prisionais que são, muitas vezes, aceitas com naturalidade.

A Lei Nº 12.594, de 18/01/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), de modo a regulamentar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no que diz respeito à aplicação das medidas socioeducativas, foi um dos marcos legais do atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Com uma perspectiva de garantir os direitos humanos no âmbito das instituições de privação e restrição de liberdade, o SINASE estabelece novos parâmetros e diretrizes na estruturação do atendimento no sistema socioeducativo, levando o DEGASE/RJ a integrar o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e iniciando uma articulação entre vários setores e políticas públicas que fazem parte desse sistema, com o intuito de realizar ações efetivas no atendimento dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. O diálogo entre os representantes do SGD, envolve setores como a Educação, a Justiça, a Assistência Social, a Saúde e outros mais, trazendo a dimensão de um trabalho intersetorial e institucional, avançando no atendimento aos adolescentes sob a tutela do DEGASE/RJ.

Desde o ano de 1990 que as medidas socioeducativas passaram a ser matéria de atenção e responsabilidade de políticas públicas. Antes, o que era do âmbito do Direito Penal, do Serviço Social na sua forma assistencialista e da intervenção das instituições religiosas nas suas práticas de caridade passaram, a partir deste momento, a integrar as disciplinas de Pedagogia e Psicologia. Para Francischini e Campos (2005, p. 271), a ciência psicológica “não ultrapassa os limites de um sujeito individualizado” na busca de subsídios para o atendimento. Sendo assim, não dialoga com outros saberes, não raro fazendo de seus dispositivos – avaliações e laudos psicológicos – instrumentos de discriminação e opressão. Em relação à educação, encontramos o tema da escolarização atrelado ao contexto da socioeducação. Na realidade é difícil diferenciar o pedagógico do sancionatório nas práticas existentes na ação socioeducativa. Muitas vezes a aplicação de medida de sanção é vista como uma medida educativa, o que

retorna aos aspectos criminais e jurídicos, ainda que “o pressuposto básico de todas as práticas socioeducativas” (Silva, 2012, p. 1) devam ser os aspectos sociais e pedagógicos nestes espaços.

Na esperança de que a instituição total seja capaz de fazer morrer a personalidade infratora, fazendo nascer um novo sujeito adaptado à sociedade (Goffman, 1974), é cobrado do sistema socioeducativo a internação de adolescentes em seus espaços cada vez mais cedo, por simples garantia ou precaução, acreditando que assim a conduta do infrator será moldada de acordo com os parâmetros estabelecidos para que possa seguir a vida em sociedade.

Se pensarmos que atualmente no Brasil predomina a Justiça Retributiva, ou seja, aquela em que qualquer crime cometido será considerado um ato contra o Estado e que, para este tipo de justiça, tais violações à lei geram culpados que devem sofrer punições condizentes com o ato praticado. No entanto, as pessoas socialmente agem partindo do pensamento que a justiça funciona como prática punitiva ou vingativa, enxergando o infrator como o “outro”, o que passa a fazer parte do ‘reino’ do mal” (Sayão; Pelizolli, 2012, p. 38) e assim o efeito da opressão atinge a todos, sem exceção, pois vítimas e ofensores se distanciam como consequência desse sentimento de diferença entre seres criados como resposta aos atos cometidos.

A base filosófica que ampara o SINASE (Brasil, 2012) é a Justiça Restaurativa (JR), em contraste com esta forma de aplicação de justiça, com vistas ao desenvolvimento de alternativas à justiça retributiva. O objetivo da Justiça Restaurativa é restaurar os laços relacionais que deram origem ao ato infracional, visando atender as necessidades tanto da vítima quanto do ofensor, reparando o dano causado nas pessoas e nas relações comunitárias e sociais existentes. As medidas socioeducativas têm por objetivo a responsabilização do adolescente, a sua reintegração social e a desaprovação do ato praticado, em um processo educativo e restaurativo (Zehr, 2012) tendo a proposta de fundo.

Contudo, o grande problema presente nesta investida é a observação do duplo contexto dos Direitos Humanos que são, de fato, herdeiros da luta pela vida e pelo direito à igualdade e equidade – no sentido da busca por dignidade – e ao mesmo tempo são vistos como uma ameaça à democracia. Melhor dizendo: por um lado, as minorias historicamente oprimidas utilizam-se de um discurso de Direitos Humanos para reclamar e reivindicar seus direitos quando percebem que estes lhes são socialmente negados. Por outro lado, a ideia que surge com os Direitos Humanos, que fez emergir o princípio de que as pessoas, os sujeitos teriam alguns direitos básicos e fundamentais, unicamente pelo fato de serem humanos, traz um componente ideológico humanista e até individualista, opondo-se à lógica coletivista da democracia, pois seriam direitos que “pertencem ao homem enquanto homem” (Kaufmann, 2013, p. 46).

No fim do século XVIII e começo do XIX, Foucault explica que o corpo começa a desaparecer como principal alvo da repressão penal e novas tecnologias de punição começam a nascer, já que “o essencial é procurar corrigir, reeducar, ‘curar’” (Foucault, 2013, p. 15) e o castigo passa a atingir mais a alma do que o corpo. Também o pensamento a respeito do futuro dos agressores e vítimas passou a ser alvo de preocupação. Assim também as práticas jurídicas voltadas para a juventude carregam em si a sua história e, nesse sentido, destacamos a maneira como ainda são expressos na linguagem os princípios norteadores do extinto Código de Menores.

O Código de Menores de 1927 (Brasil, 1927) foi a primeira política pública nacional voltada para crianças e adolescentes. Na época, eram então chamados de “menores em situação irregular”. Importante esclarecer que naquele momento tratava-se de uma legislação de caráter correcional/repressivo, em que o “menor abandonado”, por atentar contra a moral e os bons costumes, passava à tutela do estado. Já o “menor delinquente”, deveria responder legalmente por suas “contravenções” a partir dos 14 anos de idade. Dependendo da decisão do juiz, o “menor” poderia ficar junto com os “menores abandonados”, por até sete anos interno em escola apropriada. A partir dos 16 anos e dependendo da gravidade do “crime”, o “menor” deveria ser encaminhado para um presídio específico ou permanecer no mesmo estabelecimento na parte reservada para adultos, em setor separado. A ideia era a mesma da justiça criminal, com o agravante de que sua sanção poderia ser estipulada pela decisão de um juiz sem que, com isso, chegasse a passar por julgamento.

Um dos aspetos mais marcantes do antigo Código de Menores, bem como do seu substituto – o Código de Menores de 1979 (*ibid.*) – em comparação com a legislação atual – ECA – é a ausência de menção à subjetividade desses “menores”, que poderiam ser definidos como pessoas com menos de 18 anos que impediam a ordem nacional e deveriam, portanto, receber a correção imposta pelo Estado. Pouco foi garantido, nessa legislação, de direitos para os adolescentes, bem como não foi reconhecida a sua condição de desenvolvimento ou tampouco foi lhes dado voz. Com base principalmente na “índole moral” do “menor” e de sua família, a autoridade judicial tinha amplo direito/dever de encaminhar o “menor” para a escola, centro correcional, presídio. Já à família poderiam ser cobradas multas ou mesmo ser dada pena de prisão.

No entanto, é perceptível concluir que a mudança, tanto na legislação quanto nas nomenclaturas utilizadas, ainda não foi assimilada no discurso cotidiano, refletida nos discursos midiáticos, por exemplo, ou até mesmo nos textos jurídicos. Benevides, em pesquisa realizada no ano de 1994 no Ceará, verificou algo que parece ainda atual, já que a substituição da figura

do menor a infrator (Lei 6.697, de 10.10.1979) pela da criança e do adolescente que praticam atos infracionais (Lei 8069, de 13.07.1990), evidentemente, não mudou a realidade brasileira, porque a própria conversão da nova doutrina em projeto social, como uma tarefa de todos, continua a depender de profundas reformulações nas condições sociopolíticas do país. (Benevides, 2008, p. 61). Sendo assim, ao que tudo indica, nossa legislação socioeducativa busca equalizar o desequilíbrio representado pelo cometimento de alguma infração legal por meio da garantia de direitos essenciais – mediante o fornecimento de educação e assistência públicas àqueles considerados autores da infração. Disso podemos deduzir que há uma ideologia por trás dessas leis e práticas, relacionadas a uma suposta carência financeira, educacional, cultural, profissional etc. Segundo Benelli (2014), a classe dominante, por meio da exploração, produz miséria e diversas formas de violência, sendo que tal violência gera diversas perturbações e carências, responsáveis por hábitos e comportamentos inadequados. É lógico, portanto, que se a desigualdade é a razão do cometimento do ato infracional, que ela seja revertida com o combate a tal desigualdade, daí as ações educativas e assistenciais como prática de justiça.

É importante compreender que, ainda que o termo “socioeducação” tenha começado a ser utilizado oficialmente em 1990 no Brasil, há um processo histórico que antecedeu a escolha desta denominação, como também há a história da justiça juvenil no Brasil e a própria história do Brasil até aquele momento, o que por si só já transforma todo o sentido da palavra. Levando-se em conta também o desenvolvimento da nossa sociedade brasileira até aquele momento e ao longo de mais três décadas. Tais considerações nos levam a uma compreensão do conceito de socioeducação como processo e nos convida a entender o desenvolvimento amplo do termo, tanto para compreender os sentidos construídos até então, como também para trazer a nossa contribuição para a construção do seu significado enquanto ação e palavra.

1.1.2– Desenhando a rotina dos adolescentes assistidos

Entendemos que a dinâmica das instituições que promovem regime de internação dos adolescentes cumprindo Medidas Socioeducativas (MSE) revela aspectos que encontramos nas análises dos estudos sobre as instituições totais de Goffman (1974). O cientista social descreve algumas características normatizadoras destas instituições e certos procedimentos dentre os quais algumas práticas dos espaços de atendimento socioeducativo se enquadram. Revela como a instituição total representa um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal; residindo aí seu especial interesse sociológico. Goffman

qualifica tais instituições como estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu. E afirma também que, aparentemente, as instituições totais não substituem algo já formado pela cultura específica, pois acredita ser algo mais limitado do que a aculturação ou assimilação. Para ele, se a mudança cultural ocorrer, talvez esteja se referindo a um afastamento de algumas oportunidades de comportamento e ao fracasso para acompanhar as recentes mudanças sociais no mundo externo. No caso de um internado ter uma estada muito longa, poderá ocorrer, caso ele volte para o mundo exterior, o que é denominado de “desculturamento” – isto é, “destreitamento” - que o torna temporariamente incapaz de enfrentar alguns aspectos de sua vida diária.

Goffman destaca as três esferas da vida em sociedade, permitindo ao indivíduo dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, “[...] com diferentes coparticipantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral” (1974, p. 17). Como aspecto geral das instituições totais, sinaliza a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida, como descrito a seguir.

Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição (*ibid.*).

Quanto ao aspecto da barreira que as instituições totais colocam entre o internado e o mundo externo, Goffman (*ibid.*) se refere como sendo a primeira mutilação do eu. A sequência dos papéis é perturbada, pois a separação entre o internado e o mundo mais amplo dura o tempo todo e pode continuar por um longo tempo, por isso ocorre o “despojamento do papel”. Portanto, o internado descobre que tal barreira ocasionou a perda de alguns papéis.

Tal afirmação compartilha das considerações feitas por Foucault (1988) quanto aos espaços de privação de liberdade. O filósofo revela como os sistemas de privação de liberdade, em suas formas concentradas ou disseminadas, com seus sistemas de inserção, distribuição, vigilância, observação, apoiaram a instituição do poder normalizador na sociedade moderna; em que cada um, no ponto em que se encontra, submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos.

Foucault (*ibid.*, p. 114) descreve ainda os comportamentos resultantes de um processo de punição por meio da imposição institucional: “[...] horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos”. Afirma que o ponto de aplicação da pena não é a representação e sim o corpo, o tempo, os gestos e as atividades de todos os dias; a alma, também, mas na medida em que é sede de hábitos. Revela como o corpo e a alma, como princípios dos comportamentos, formam o elemento que, então, é proposto à intervenção punitiva. [...] “que sobre uma arte de representações, ela deve repousar sobre uma manipulação refletida do indivíduo” [...] (*ibid.*, p. 106).

Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do "assistente social"-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos. A rede carcerária, em suas formas concentradas ou disseminadas, com seus sistemas de inserção, distribuição, vigilância, observação, foi o grande apoio, na sociedade moderna, do poder normalizador (*ibid.*, p. 251).

Goffman (1974) destaca ainda que, nas instituições totais, são desenvolvidos, ao mesmo tempo, o processo de mortificação e o sistema de privilégio. Neste último, podemos citar os benefícios alcançados pelo interno quando observa e respeita as instruções formais e informais do espaço. Neste contexto, se inserem as “regras da casa”, “[...] um conjunto relativamente explícito e formal de prescrições e proibições que expõe as principais exigências quanto à conduta do internado” (*ibid.*, p. 50).

Na fundamentação da “lógica” necessária de tais exigências, apresenta-se, em contraste com esse ambiente rígido, um pequeno número de prêmios ou privilégios claramente definidos, obtido em troca de obediência, em ação e espírito, à equipe dirigente. Essas poucas novas conquistas apresentadas ao interno, como possibilidades, parecem ter um efeito integrador, pois restabelecem as relações com todo o mundo perdido e suavizam os sintomas de afastamento com relação a ele e com relação ao eu perdido pelo indivíduo.

Com isso, justificando a importância de se obedecer a tais regras, dentro destes espaços, um terceiro elemento é estabelecido no sistema de privilégio: o castigo - definido como consequências de desobediência às regras. “Um conjunto de tais castigos é formado pela recusa temporária ou permanente de privilégios ou pela eliminação do direito de tentar consegui-los” (*ibid.*, p. 51).

Outro aspecto da aplicação de regras destinadas ao internado é o uso do termo “enquadrado”, demarcando o forte sentido de “conformado” e “codificado” em um objeto que

pode ser colocado na máquina administrativa do estabelecimento, “[...] modelado suavemente pelas operações de rotina” (*ibid.*, p. 26).

A própria posição de ser um interno condiciona seu comportamento e suas palavras, levando seus gestos a serem julgados, não só pela equipe de atendimento ao tutelado como também por ele mesmo, internalizando sua condição atual.

Tarefas comuns no dia a dia da liberdade muitas vezes são envolvidas por atos submissos de solicitação de permissão, quando o interno tenta demonstrar respeito ao se dirigir a um funcionário com o pedido para ter seu nome incluso em uma atividade ou voltar à sala de aula para continuar um trabalho prazeroso. Diferente dos alunos do ensino básico em escolas fora do espaço de internação, o jovem interno compreende que continuar uma atividade que despertou o seu interesse depende do aval não só do professor que administra a aula, mas de todo um conjunto de funcionários articulados para permitirem ou não tal participação, utilizando muitas vezes critérios de bom comportamento do interno para conceder o pedido feito. Sendo assim, querer estar mais vezes em uma aula, participar de outros grupos que desempenham atividades que também são do seu interesse, sair do alojamento em horários e turnos além dos estabelecidos na rotina da unidade de internação para participar de uma atividade extra, podem ser entendidos como caminhos para furar as regras. Com isso, o interno precisa ser visto como merecedor de tal “benefício”. Evidente que serão conquistadores das “benesses” os que demonstrarem bom comportamento aos olhos desses funcionários. Neste conjunto de itens, comumente eleitos para aplicação desta forma de avaliação, entra uma seleção de atos que dizem respeito ao cumprimento das regras e rotinas, desenhadas pela unidade de atendimento, através dos funcionários que convivem mais tempo diretamente com os adolescentes, ou seja, os agentes de disciplina e os agentes educacionais. São eles que acompanham os internos para as tarefas do dia a dia, verificando os horários para as saídas dos alojamentos, seja a ida para escola; atendimento médico; atendimento feito pela equipe técnica; encaminhamento para audiências; visitas de familiares; deslocamento para o refeitório para as várias refeições do dia; intervalos no pátio e atividades extracurriculares como: oficinas e cursos oferecidos dentro do espaço interno da unidade de internação ou espaços externos à unidade de internação; acompanhamento para eventos e atividades dentro do cronograma do estabelecimento etc. Neste grupo de ações, podemos destacar que a liberação para alguns dos itens citados dependerá dos critérios combinados e criados pela direção da unidade de internação e os coordenadores dos plantões de agentes educadores e de disciplina, mediante a disposição do adolescente para cumprir tais regras. Regras como, por exemplo, desde a não recusa a frequentar a escola nas aulas e horários pré-estabelecidos; não participar de brigas e

atritos dentro do alojamento ou mesmo nas atividades na escola, nos cursos e oficinas; não responder agressivamente aos agentes educadores e de disciplina ou mesmo aos professores, à equipe técnica e outros atos neste sentido.

Pequenos delitos dentro da unidade são registrados em livros de ocorrência e alguma sanção geralmente é aplicada. Delitos maiores, além do registro no livro de ocorrências, dão início a um novo processo disciplinar gerando a aplicação de nova medida socioeducativa. Portanto, um olhar ou um tom de voz mais arredo pode ser entendido como provocação. Muitas vezes os internos são questionados e, entendendo a sua posição de tutelado, a maioria interrompe a manifestação, que pode ser classificada como comportamento agressivo, para não ver uma destas tarefas de rotina suspensa, como por exemplo, sair do alojamento para um intervalo no pátio. E assim, geralmente o que presenciamos é uma forma mais submissa e amena de comportamento quando o interno deseja receber um parecer positivo à sua solicitação, entendendo que o seu corpo vive outras subserviências para além do espaço físico da unidade de internação. Agindo assim, em um sistema de pontuação, ele ganha, perante aquelas autoridades que presenciam a sua performance enquadrada nas regras de comportamento, mais pontos para ser atendido.

Goffman (1974), ao comparar o comportamento na sociedade civil com a condição de padrões de deferências empregados nas instituições totais cita, como exemplo, certa margem de expressão de reação para salvar as aparências – mau humor, omissão de sinais comuns de deferência, palavrões resmungados ou expressões fugidias de desprezo, ironia e sarcasmo que um indivíduo faz uso quando precisa aceitar circunstâncias e ordens que ultrajem sua concepção do “eu”. Portanto, nas instituições totais, a obediência tende a estar associada a uma atitude manifesta que não está sujeita ao mesmo grau de pressão para obediência. O autor afirma que, embora essa resposta expressiva de autodefesa a exigências humilhantes ocorra nas instituições totais, a equipe diretiva pode castigar diretamente os internados por esse comportamento, e citar o mau humor e a insolência como base para outros castigos.

Ao analisar os aspectos específicos do sistema de privilégio, deve-se atentar para algumas considerações relevantes. Primeiramente castigos e privilégios são modos de organização peculiares às instituições totais. “[...] Qualquer que seja a sua severidade, os castigos são, em grande parte, conhecidos no mundo externo do internado, como algo aplicado a animais e crianças” (*ibid.*, p. 51). E, em segundo lugar, o problema da liberdade futura se inclui no sistema de privilégio. Para Goffman (*ibid.*), alguns atos passam a ser conhecidos como um aumento, ou não-redução, do período de estada, enquanto outros se tornam conhecidos como meios para reduzir a sentença. E, em terceiro lugar, no sistema de privilégios, os castigos

fazem uso da circulação entre o local das atividades e o local de dormir – neste caso, os alojamentos – criando uma transição entre premiação e castigo.

[...] Os locais de trabalho e os locais de dormir se tornam claramente definidos como locais onde há certos tipos de níveis de privilégio, e os internados são frequente e visivelmente levados de um local para outro, como recurso administrativo para dar o castigo ou o prêmio justificados por sua cooperação. Os internos são mudados, não o sistema (*ibid.*, p. 52).

O que se obtém como consequência geral no sistema de privilégio é a cooperação e participação ativa de pessoas que, muitas vezes, têm razões para não cooperar. Podemos ver, também, como nas instituições totais, neste caso no espaço socioeducativo, são desenvolvidos ao mesmo tempo, o processo de mortificação e o sistema de privilégio. Neste último, cito os benefícios alcançados pelo interno quando observa e respeita as instruções formais e informais do espaço. Desta forma, se inserem as “regras da casa, o que Goffman (1974, p. 50) descreve como “um conjunto relativamente explícito e formal de prescrições e proibições que expõe as principais exigências quanto à conduta do internado”. Fundamentando a “lógica” da necessidade de haver tais exigências, o autor relata que se apresenta, em contraste com esse ambiente rígido,

[...] um pequeno número de prêmios ou privilégios claramente definidos, obtidos em troca de obediência, em ação e espírito, à equipe dirigente [...].
Apresentadas ao internado como possibilidades, essas poucas reconquistas parecem ter um efeito reintegrador, pois restabelecem as relações com todo o mundo perdido e suavizam os sintomas de afastamento com relação a ele e com relação ao eu perdido pelo indivíduo (*ibid.*).

Sendo assim, justificando a importância de se obedecer a tais regras dentro destes espaços, surge o terceiro elemento estabelecido no sistema de privilégio: o castigo. Como afirma Goffman (*ibid.*, p. 51), os castigos são definidos como consequências de desobediência às regras. Um conjunto de tais castigos é formado pela recusa temporária ou permanente de privilégios ou pela eliminação do direito de tentar consegui-los.

Portanto, apesar das práticas punitivas, é comum perceber no grupo alguma forma de ajustamento secundário, ou seja, alguns códigos são utilizados entre os internos expressando bem alguns meios de controle social informal. Esses códigos são criados para impedir que algum interno leve à equipe dirigente o que se passa entre eles. [...] A partir da mesma base, podemos esperar que uma dimensão de tipologia social entre os internados seja esse problema

de segurança, o que leva a definir as pessoas como “dedo-duro”, “ratos”, de um lado, e “boas praças” de outro (*ibid.*, p. 55).

No contexto da internação de adolescentes em conflito com Lei, é comum encontrarmos, entre os adolescentes do sexo masculino, o termo “X9”. Para eles, “Xnovar” significa entregar a situação existente entre eles ou os códigos e acertos estabelecidos pelo grupo a um membro da equipe diretiva.

Um termo bastante utilizado, neste caso pelas adolescentes da unidade feminina de internação, é “abargada”. Assim são chamadas as adolescentes que recebem atenção especial, principalmente do corpo masculino de funcionários, ao qual dedicam parte do tempo livre para estarem juntas nesse grupo, conversando ou mesmo recebendo presentes de forma individualizada – obtendo tal premiação sem, com isto, terem realizado alguma tarefa. Normalmente são hostilizadas e separadas do restante do grupo de internas, pois representam, para as demais adolescentes, traidoras. O grupo entende que tal comportamento pode desencadear em uma denúncia revelando algum trato que tenham feito nos momentos em que ficam sozinhas dividindo os alojamentos. Podem delatar a posse de objetos escondidos ou a intenção do grupo de se rebelar contra as determinações da casa.

Como uma das características do espaço de privação de liberdade é o controle do tempo, as ações determinadas pelo sistema de opressão limitam o pouco espaço liberado para a individualidade do sujeito. Foucault (1988, p. 114) descreve tal comportamento como punição por meio da imposição institucional: “[...] horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos”.

Deste modo, na privação de liberdade os intervalos assumem papéis importantes. Neles o tempo tem uma dimensão maior em que a ociosidade funciona como espaços para pensar questões conflituosas. A reordenação deste tempo e espaço é de extrema importância para o interno, podendo transformar esta lacuna em momentos preenchidos por atividades prazerosas e de introspecção, como tocar um instrumento, cantar, desenhar, escrever um poema, assistir um filme, dançar, representar etc.

Espaços e tempos se diferenciam claramente em um espaço socioeducativo. Em relação ao tempo, também há rotinas claras que dividem o estudo, o cumprimento de algumas responsabilidades básicas e o tempo livre ou ócio. E nesse intervalo a música ganha um outro tempo.

Em seu artigo intitulado “Música para Matar o Tempo – intervalo, suspensão e imersão”, Hikiji (2006) destaca a atuação da música e a sua percepção como ação ocupacional chamada

a ocupar o “tempo ocioso”, suprimindo o fluxo do tempo. As atividades que envolvem as linguagens da arte tomam um sentido especial em espaços de privação, fazendo o interno entrar em um estado de imersão. A autora afirma que tais experiências não se encerram na ocupação do tempo ocioso; “[...] transbordam para outros momentos da vida, repercutem na organização das subjetividades. [...] A música, antes intervalo, contamina a vida cotidiana, determinando ritmos, preenchendo vazios, *construindo sentidos*” (*ibid.*, p. 172, *grifo meu*).

A antropóloga descreve a posição dos pais preocupados com o “tempo livre” dos seus filhos, como se fosse imprescindível “ocupar” o tempo. A autora compara o termo aplicado para ocupação do tempo ao dito popular muito usual nas prisões e espaços socioeducativos, “Cabeça parada, oficina do diabo”. Por isso, é preciso ocupar o tempo. Esse entendimento transborda as internações, a lógica de ver o tempo passar em produção e não ocioso. Mas o que seria o ócio? Waichman (2001) relata como para os gregos o ócio seria a vida ideal.

No grego *skolé* (ócio) opõe-se a *askolé*, que tem a conotação de servidão. Curiosamente, do termo *skolé* deriva a palavra escola. *Skolé* era o desenvolvimento dos valores supremos da cultura grega, que permitiam a contemplação da sabedoria [...] tinham tempo para isso aqueles que, com o trabalho dos escravos, possuíam a riqueza material possibilitadora de um tempo para o ócio. E esse tempo livre era, justamente, o oposto do tempo para não fazer nada. Era o tempo do saber não utilitário [...] O ócio é um ideal de vida, portanto, um fim; ao passo que o trabalho, que o possibilita, é um meio (*ibid.*, p. 44).

Com tal empenho Waichman (*ibid.* p. 45) esclarece que a concepção do ócio como um tempo de não-trabalho vem dos romanos. O ócio seria um complemento ao trabalho, que “permite recuperar-se para ele”. Já a origem de valores negativos atribuídos ao ócio surge a partir da Revolução Industrial, quando o “ócio e o tempo livre são incompatíveis com a geração de riquezas e características de “classes parasitárias contrárias ao progresso social” (*ibid.*). A autora completa sinalizando a origem das noções de que “tempo é dinheiro” e de que “o ócio é a mãe de todos os vícios”.

Portanto, ao permitir atividades lúdicas ou ações em que a arte se insere, é exigido dos profissionais de atendimento o consentimento em doar ao interno um intervalo de tempo para a sua individualidade, conseqüentemente, a prática. Entende-se, portanto, que a proporção do tempo demanda mais do que breves espaços e intervalos. Neste sentido, a inclusão da arte e suas linguagens nos espaços de internação poderá servir para a justificativa de um intervalo maior para o reencontro da sua individualidade.

Para DaMatta (1991), nossos espaços nem sempre são marcados pela eternidade. Para o autor, há espaços transitórios e problemáticos que recebem tratamentos muito diferentes. “[...]”

Assim, tudo o que está relacionado ao paradoxo, ao conflito ou à contradição... fica em um espaço singular” (*ibid.*, p. 42). Portanto, apesar do caráter transitório do espaço, torna-se imperiosa a necessidade de trazer momentos agradáveis durante o tempo de permanência, me refiro à internação - no caso das adolescentes - e trabalho na lógica dos funcionários. Tal tendência comum é incorporada por todos sujeitos à rotina da unidade de internação. Sendo assim, as tentativas para amenizar o espaço são extremamente válidas. Trazer para este espaço naturalmente conflituoso um sentido verdadeiro de “casa”, termo usado com frequência pelos integrantes da unidade, celebra conquistas frente aos momentos de verdadeiras tensões.

Mas o que é uma casa?

Ao procurar no dicionário no buscador do google, a primeira informação que aparece é do Dicionário Oxford e traz duas acepções:

1. edifício de formatos e tamanhos variados, geralmente de um ou dois andares, quase sempre destinado à habitação.
2. família; lar.

Estas definições nos remetem a dois sentidos essenciais do espaço educativo como casa. Por um lado, ele é o lugar da habitação, da moradia. Mas o segundo, por outro, fala de família ou lar, isto é, além do espaço físico inclui o conjunto de pessoas, de vínculos, de tarefas e de lazeres que surgem no convívio num mesmo espaço independentemente dos vínculos de parentesco.

DaMatta, se referindo a espaços, a esferas de significação social “– casa, rua e outro mundo – que fazem mais do que separar contextos e configurar atitudes. É que eles contêm visões de mundo ou éticas particulares” (*ibid.*, p. 44), sustenta que todo ser humano muda de opinião dependendo da circunstância e do contexto.

Embora existam muitos brasileiros que falam a mesma coisa em todos os espaços sociais, o normal – o esperado e o legitimado – é que casa, rua e outro mundo demarquem fortemente mudanças de atitudes, gestos, roupas, assuntos, papéis sociais e quadro de avaliação da existência em todos os membros de nossa sociedade. O comportamento esperado não é uma conduta única nos três espaços, mas diferenciada de acordo com o ponto de vista de cada uma dessas esferas de significação (*ibid.*).

No caso da internação, o adolescente absorve o novo sentido desta casa que passará a ser a sua moradia por um período. Inicia um comportamento daquele que expressa na rua ou na sua antiga moradia porque para este espaço as normas da “casa” são diferentes, e ele entende

que mesmo por um momento, um espaço de tempo que vale o tempo da internação será moldado pelas novas regras e domínio dos corpos. Na internação assume um jeito de ser, cria laços ou defesas. Aos poucos entende a necessidade de suportar, driblando o tempo, amenizando os conflitos interiores. Ali ele está em uma outra “família” que passa a estabelecer cada personagem: irmãs, tias, tios, pais e mães vão surgindo conforme os laços vão sendo criados ou mesmo desatados.

CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE

Este capítulo dedica-se a trazer questões da matriz cultural africana e as alterações da Lei nº 10.639/03, e a inclusão da cultura e à história dos povos originários e o seu desdobramento dentro das ações educativas desenvolvidas dentro da unidade de internação Centro de Socioeducação Professor Antonio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC) e o Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA). Nele encontraremos os avanços das ações educativas nas quais a aplicação da lei confere transformações dentro da unidade socioeducativa feminina, ganhando maior representatividade entre as adolescentes e mudanças significativas no decorrer dos anos relatados no recorte temporal desta pesquisa. Traz o Projeto Educando com Consciência Negra, projeto educativo desenvolvido pelos professores do CELMA que protagonizou as principais atividades educativas e culturais no espaço socioeducativo feminino. Destaca, especialmente, as questões de raça e gênero, apresentando atividades ancoradas em experimentos com produções audiovisuais, tendo o cinema como aliado aos trabalhos e aulas de arte planejados para a execução das ações educativas pensadas como propostas para o programa de atendimento as adolescentes internas na escola.

Alguns trabalhos foram apresentados em encontros étnico-raciais promovidos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), através da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP) em comum acordo com o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE/RJ). Aqui, parte das impressões e caminhos do preparo para tais apresentações são relatados.

Determinadas experiências obtidas durante as apresentações de grupos são pontuadas, assim como a relevância de personalidades da história do negro no Brasil e músicas que marcaram momentos da luta negra na nossa sociedade. Alguns dados, aliados a história do povo negro, que serviram como suporte para a compreensão da vulnerabilidade vivenciada por muitas adolescentes em privação de liberdade, são apresentados compondo uma mostra do perfil das internas, a partir do que historicamente pode ser trazido como elementos de identidade e sociedade.

O capítulo apresenta ainda diferentes performatividades de gêneros que atualmente são vivenciadas na socioeducação. Neste momento, a pesquisa revela como alunas e funcionários reagiram aos novos procedimentos com a chegada de adolescentes com diferentes identidades de gênero ao espaço socioeducativo feminino e as adaptações que ocorreram com a nova normativa.

2.1- Etnicidade e a Matriz Cultural Africana - Lei 10.639/03 (11.645/08)

A temática sobre o processo histórico da população africana e afro-brasileira envolve questões que demandam mudanças fundamentais e necessárias para que se possa atingir um maior equilíbrio social e econômico no Brasil. Os desdobramentos das ações pensadas para o esclarecimento das contribuições que a cultura africana fornece ao país vão além de fatos históricos. Eles buscam trazer a muitos brasileiros um nível de respeito que nem sempre têm por si mesmos, considerando as questões discriminatórias em face da história do país.

Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases 0304/96) estabelecendo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assegurando a igualdade de direitos às diferentes fontes de cultura nacional.

Em 2008, foi sancionada a Lei 11.645/08 (LDB), que retoma a 10.639/03 em que se acrescentam as culturas indígenas, a saber:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (LDB, 2023).

As ações estipuladas por estas leis visam orientar o maior número possível de envolvidos nos processos de divulgação da cultura e valores dos afrodescendentes, para que o alcance das diretrizes seja eficaz. Mas vale destacar que nenhuma delas foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação e que sequer são consideradas nos currículos de formação docente nas pedagogias nem em outras licenciaturas. Entretanto, datas significativas para cada região e localidade foram devidamente instituídas. O dia 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, passou a ser tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. Assim também, a lei determina que, no dia 20 de novembro, seja celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência

negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político, que também seja assinalado o dia 21 de março (Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial). Os documentos que regem a organização curricular escolar ainda são tímidos ao apontar responsabilidades que também cabem à escola na formação de crianças e jovens:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje [...]⁶.

Com essa decisão de resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileiro, surge a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 21 de março de 2003, o governo federal instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

Nas ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana citam “[...] a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (*op. cit.*, p. 20). E orientam ainda para promover “[...] a educação patrimonial e o aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e difundi-lo” (*ibidem, id.*).

A Lei 11645/08 representada pelos projetos desenvolvidos nos espaços de privação de liberdade alcançou o âmbito da Secretaria Estadual de Educação e do Sistema Socioeducativo. Contudo, a iniciativa não partiu especificamente dos órgãos responsáveis pelo atendimento socioeducativo e prisional. Paralelamente, a Secretaria Estadual de Educação, através do departamento responsável pelas escolas prisionais e socioeducativas, organizou as diretrizes para um atendimento educacional mais específico para os internos e, com isso, abriu espaço para a discussão da Lei 11645/08, criando os Encontros Étnico-raciais.

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (DCN, 2004, p. 15).

Entretanto, apesar da tentativa da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP), estabelecendo diretrizes para que as escolas prisionais e socioeducativas iniciassem adequações ao atendimento educacional de acordo com o que rege a lei, prevaleceram as práticas experimentais e planejamentos específicos de cada unidade escolar (U.E) interessada em abordar a questão, visto que a lei foi aprovada, mas não regulamentada. Pesava ainda a falta de conhecimento dos professores quanto às especificidades do tema, o que tornava as práticas educativas bastante precárias. Como não havia formação docente nem oferta de cursos de formação que preparasse a equipe de professores para lidar com o tema, compreendendo os caminhos apontados pela lei, só tiveram êxito as escolas que tinham no seu quadro profissional professores interessados no tema e que possuíam na sua formação qualificação para abordar a temática e propor projetos para o espaço em que atuavam.

Desse modo, independente do que se discutia na Secretaria Estadual de Educação, certas ações já estavam sendo realizadas há algum tempo em algumas escolas do sistema socioeducativo, por iniciativa dos professores, como o caso do projeto Educando com Consciência Negra citado neste estudo.

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE/RJ), responsável pelas unidades de internação, não apresentava ações concretas que demonstrassem efetiva preocupação em garantir a aplicabilidade da Lei 11645/08 nas unidades de internação. Somente no ano de 2012, através de um subsetor deste departamento, aconteceu o primeiro encontro em comemoração ao dia 13 de maio, intitulado Rumos da Abolição.

Através da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP), a Secretaria Estadual de Educação inseriu a política de levar aos sistemas prisional e socioeducativo, encontros étnico-raciais. Na montagem da programação destes encontros, as escolas dos sistemas prisional e socioeducativo deveriam apresentar os trabalhos até então desenvolvidos. Tais encontros pretendiam alcançar todas as escolas da diretoria. Porém, algumas apresentações demonstraram certas distorções quanto ao entendimento da proposta de resgate da autoestima e da valorização das culturas afro-asiáticas. O nível de aprofundamento dos trabalhos revelou o quanto as questões pertinentes ao propósito da Lei 11645/08 não foram minimamente compreendidas, o que se revelou na dinâmica das produções das escolas que apresentaram trabalhos. Até o terceiro encontro, ocorrido no ano de 2012, foi possível perceber como algumas escolas avançaram no aprofundamento das questões, enquanto outras caminhavam a passos curtos.

A consolidação dos encontros, mesmo tendo ocorrido adiamentos nos dois últimos encontros pensados, demonstrou a preocupação em efetivamente garantir os direitos previstos

na Lei 11645/08. Sendo que a divulgação desses, promovidos pela Secretaria de Educação (SEEDUC/RJ) através da DIESP e DEGASE/RJ, alcançou a participação do grupo de professores lotados nestes departamentos, concretamente, somente no ano de 2011, Assim, foi possível perceber os esforços para buscar cumprir o que havia sido estabelecido, no ano de 2008, nas Diretrizes Pedagógicas e Planos de Ações para a Educação nos Espaços de Privação de Liberdade: “[...] Garantir nos cursos de formação e nas propostas pedagógicas, paradigmas curriculares que contemplem a transdisciplinaridade, com objetivo de se trabalhar as diferenças étnico-culturais e os temas transversais”.

Além das diversas questões de estudos afro-asiáticos no Brasil, os encontros eram marcados por apresentações com músicas afro-brasileiras. O Grupo de Dança Afro (GEAFRO), formado pelas alunas do (CENSE PACGC), representou a única unidade feminina de internação do sistema socioeducativo, levando nove adolescentes para a apresentação no ano de 2012. Nos anos anteriores, o projeto Educando com Consciência Negra serviu como pano de fundo para todas as apresentações, levando o resultado das atividades e dos estudos, explorados e apresentados nos principais eventos promovidos na integração do colégio estadual com a unidade feminina de internação.

Ainda em 2012, para apresentação do III Encontro Étnico-racial promovido pela Secretaria Estadual de Educação, dois grupos, compostos por alunas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em um total de 26 alunas, prepararam um coro feminino com a canção folclórica angolana *Humbiumbi*⁷, na adaptação do músico Filipe Mukenga.

O canto que fala de um pássaro da tradição angolana, que anuncia o nascer do sol, foi trabalhado com a pronúncia do seu idioma original, além da pronúncia da língua bantu *umbundu*⁸.

O conteúdo traduzido para o português foi explorado durante as aulas. Após a visualização de uma gravação do músico Djavan com voz e violão, o grupo realizou alguns ensaios para que pudesse se aproximar o melhor possível da pronúncia da letra da música, tendo como parâmetro tal cantor.

Em uma das turmas, uma aluna do 8º ano de escolaridade teve que driblar o cumprimento da medida socioeducativa e a obrigatoriedade de frequentar as aulas, conciliando, ao mesmo tempo, os cuidados com o seu filho, uma criança de oito meses. Por determinação

⁷ https://drive.google.com/file/d/1NmNBQ-ZrsUx0RQWu_c3Ezp2hD8Nv5hR0/view?usp=drive_link

⁸ A língua banta *umbundu* (ou *umbundo*), predominantemente falada no sul de Angola.

do juiz responsável dessa adolescente, a criança deveria permanecer junto à mãe na unidade de internação até o momento de sua liberação.

Presente em todas as aulas e, conseqüentemente nos ensaios, a criança era embalada ao som da canção pelas demais alunas. Como era um canto suave, com uma cadência leve, a música serviu como canção de ninar cantada para a tal criança pelo grupo de adolescentes, por todo o tempo em que permaneceu na unidade de internação.

Humbiumbi

*Humbiumbi Yange Yele_La Tuende
Kakele Katchimamba Osala Posi
Makuenle Vayelega Yele_La Tuende
Kakele Katchimamba Osala Posi*

Figura 03- criança com grupo de alunas participando das aulas durante a internação da mãe adolescente.



Fonte: foto do acervo pessoal.

Apesar dos ensaios do grupo para a apresentação, o adiamento da data do encontro impossibilitou a presença das alunas. Neste caso, a maioria cumpria medida de internação provisória e o quantitativo reduzido fez com que as adolescentes que permaneceram na internação não quisessem apresentar o grupo vocal feminino com um número muito reduzido. Não imaginando que poderia acontecer o adiamento do encontro fiz, durante os ensaios, uma filmagem que dividia o total de alunas em dois grupos, testando o registro do trabalho. As alunas apareciam sem nenhum preparo visual, visto que se tratava apenas de um teste e ensaio para a apresentação final. O material referente à tal filmagem não foi levado para o III Encontro Étnico-racial. As alunas que participaram destas aulas e que permaneceram na unidade de internação não permitiram que suas imagens seguissem sem que estivessem maquiadas e

arrumadas. De acordo com as alegações feitas por elas, e respeitadas pelo corpo docente, não havíamos previamente combinado usar a filmagem sem uma preparação visual do grupo.

Destaco aqui o valor do conhecimento do direito à privacidade da imagem. Esse conhecimento fortalece, e dá reivindicação e condiciona a configuração de posteriores eventos onde elas devessem aparecer. Esse gesto de empoderamento coletivo coloca limite nas expectativas docentes e da instituição.

2.1.1 – Mapeando a predominância da internação- determinadas adolescentes cumprindo medidas socioeducativas

Fazendo um breve apanhado das relações raciais no Brasil, retornaremos aos dados históricos a partir da década de 20, sendo este mais um dos períodos em que os ativistas negros procuravam chamar a atenção pública para a dimensão racial da desigualdade brasileira, argumentando não ser possível haver uma verdadeira democracia política ou racial enquanto as pessoas negras não participassem da economia, da política e da vida social efetivamente.

Considerando este mais um período histórico de luta dos negros, Domingues (2019, p. 102) relata como tais argumentos “[...]começaram a ser levados a sério por alguns intelectuais e acadêmicos durante as décadas de 1950, 1960, 1970”. Assumiu-se, então, a questão da raça como parte de uma crítica mais ampla da desigualdade na sociedade brasileira e nos modos como essa desigualdade representava obstáculos fundamentais para a construção de normas e instituições democráticas. A partir desse momento uma conexão entre democracia política e democracia racial surgiu trazendo avanços ao debate no período de abertura democrática. A base para tal discussão foi o ativismo negro pós 30. E sob os governos liberais, o ativismo negro se estruturou, ganhando força. Já nos governos autoritários e conservadores, tal ativismo sofreu retrações, perdendo influência e peso político.

A Frente Negra Brasileira, que surge em 1930, é extinta em 1937 no Estado Novo. “E o Movimento Negro Unificado inaugurou uma fase contemporânea da luta antirracista no Brasil, gestado na abertura política de 1978” (*ibid.*, p. 104).

Domingues (*ibid.*) destaca que, na fase institucional contemporânea, cujo marco é a constituição de 1988, o ativismo negro multiplicou seus quadros com a conquista na Carta Magna (artigos 215 e 216) da menção à proteção às manifestações culturais afro-brasileiras, consideradas um patrimônio cultural nacional. O artigo 8 reconhece o direito à terra dos remanescentes das comunidades quilombolas. O artigo 5 tornou a prática do racismo como

crime sujeito à pena de prisão inafiançável e imprescritível. Estes foram alguns dos avanços significativos a partir da constituição cidadã.

Na década de 90 surge o debate político sobre as ações afirmativas. O então presidente Fernando Henrique Cardoso lançou o II Programa Nacional de Direitos Humanos que previa medidas específicas a favor dos afrodescendentes. Pela primeira vez o Estado Brasileiro reconhecia a existência do racismo e apontava a iniciativa de fomentar políticas compensatórias com o propósito de eliminar a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades. Houve o reconhecimento por parte do governo da existência de racismo no Brasil e o fim do conceito de democracia racial.

No ano de 2001 o governo do Estado do Rio de Janeiro sancionou uma lei em que 40% das vagas das universidades públicas estaduais seriam reservadas para negros. As ações afirmativas em favor da população negra ganham um novo impulso no governo do Presidente Luz Ignácio Lula da Silva. Nesse momento, o governo federal cria a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e sanciona a lei 10.639, que altera a LDB, incluindo no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática da História e cultura afro-brasileira e africana.

Em 2010 o Estatuto da Igualdade Racial foi aprovado com a meta de fixar direitos para os afro-brasileiros em várias instâncias da vida social no Brasil. A mobilização da população negra com ações coletivas no campo do direito e da cidadania, buscou promover a democracia de um modo mais geral, ganhando força no cenário das políticas públicas no país. Ativistas negros assumiram a luta em prol da construção de um projeto de nação mais justo visando o alcance da democracia como pré-requisito para a elaboração de uma agenda que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial e, também como condição para a construção de uma nação empenhada no combate à discriminação e à desigualdade racial.

O sociólogo Florestan Fernandes dedicou grande parte do seu trabalho, enquanto atuava como catedrático da cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, abordando questões sobre a existência ou não de uma “democracia racial” no Brasil. Aliás, em seu livro *“A integração do negro na sociedade de classe”*, esse tema é amplamente debatido nos capítulos 3, 5 e 6. O autor destaca que, na verdade, nos acostumamos à situação existente no Brasil, confundindo tolerância racial com democracia racial. O sociólogo reforça que para que exista democracia racial, a harmonia nas relações sociais de pessoas pertencentes a estoques raciais diferentes ou que pertencem a ‘raças’ distintas não é suficiente. O autor defende que, fundamentalmente, democracia significa, igualdade social, econômica e política. E que ainda hoje, no Brasil, não conseguimos construir uma sociedade democrática nem mesmo

para os ‘brancos’ das elites tradicionais e das classes médias em florescimento (Fernandes, 1965).

Para o autor, o padrão de relação racial que domina no Brasil foi construído para uma sociedade escravista, ou seja, para manter o ‘negro’ sob a sujeição do ‘branco’. E reforça que enquanto esse padrão de relação racial não for abolido, a distância econômica, social e política entre o ‘negro’ e o ‘branco’ será grande, embora tal coisa não seja reconhecida de modo aberto, honesto e explícito”.

Considerando os apontamentos iniciais aqui feitos, trazendo um breve relato dos lentos avanços nas políticas públicas desenvolvidas visando atingir a população afro-brasileira, destaco algumas abordagens que traduzem o efeito da escravidão e a extrema desigualdade racial, herdadas. Tal relato, demonstra como a despeito da expansão urbana, a revolução industrial e a modernização que historicamente o país percorreu ainda não produziram efeitos significativos que compartilhem coletivamente das correntes de mobilidade social vertical vinculadas à estrutura, ao funcionamento e ao desenvolvimento da sociedade de classes no Brasil.

A partir do estabelecido que existe preconceito racial no Brasil, Fernandes (*ibid.*) procurou esclarecer que, de fato, existem várias formas socioculturais de preconceito racial. Para o sociólogo, o fato de tomarmos como paralelo o tipo de preconceito racial explícito, aberto e sistemático posto em prática nos Estados Unidos é o que há de mal na nossa percepção do preconceito praticado no Brasil. Ainda que reconhecendo as evidências que especialistas trazem na tentativa de caracterizar as diferenças existentes entre o preconceito racial sistemático que ocorre nos Estados Unidos, e o preconceito racial dissimulado e assistemático que se manifesta no Brasil, o autor busca compreender geneticamente o nosso modo de ser. E destaca que o catolicismo criou um drama moral para os antigos senhores de escravos, pois a escravidão colidia com os ‘mores⁹’ cristãos. Surgindo assim, presumivelmente, a tendência a disfarçar a inobservância dos ‘mores’, pela recusa sistemática do reconhecimento da existência de um preconceito que legitimava a própria escravidão. Sem a ideia de que o ‘negro’ seja ‘inferior’ e necessariamente ‘subordinado’ ao ‘branco’, a escravidão não seria possível em um país cristão, acrescenta. Tais noções serviram para fundamentar a escravidão e alimentar outra racionalização corrente, segundo a qual o próprio negro seria ‘beneficiado’ pela escravidão, mas sem aceitar-se a moral da relação que se estabelecia entre o senhor e o escravo. Portanto,

⁹ Florestan utiliza o termo ‘mores’ para se referir aos padrões de comportamento moralmente impostos e considerados essenciais pela maior parte dos indivíduos de uma sociedade. O desrespeito do seu cumprimento é motivo de reprovação moral e até mesmo de sanção. <https://www.dicionarioinformal.com.br/mores/>.

para Fernandes (*ibidem*), no Brasil surgiu uma espécie de preconceito reativo: o preconceito contra o preconceito ou o preconceito de ter preconceito.

Ao que parece, entendia-se que ter preconceito seria degradante e o esforço maior passou a ser o de combater a ideia de que existiria preconceito no Brasil, sem se fazer nada no sentido de melhorar a situação do negro e de acabar com as misérias inerentes ao seu destino humano na sociedade brasileira (*ibid.*, p. 51).

Sobre a indagação a propósito da existência de “discriminação” e “segregação” raciais no Brasil, o sociólogo destaca que a discriminação que se pratica no Brasil é parte da herança social da sociedade escravista. E que no mundo em que o ‘negro’ e o ‘branco’ se relacionavam como escravo e senhor, esse último tinha prerrogativas que aquele não possuía, e nem podia possuir, “como ‘coisa’ que era e ‘fôlego vivo’, uma espécie de ‘instrumento animado das relações de produção’.

E assim, aliado a estes aspectos da normativa opressiva e dominadora dos espaços de privação de liberdade, encontramos uma forte tendência à negação dos valores culturais da população que cumpre medidas socioeducativas. Predominantemente negra e parda, a representatividade de internos de origem afrodescendente aponta para um quantitativo de grande valia para as considerações a serem feitas neste estudo. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) demonstrou, em seus dados analíticos, que a população negra e parda de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas é maior do que as representativas de outras etnias.

As desigualdades nos rendimentos entre jovens brancos e não brancos [...], associadas à discriminação racial, que acontece nas situações mais corriqueiras do cotidiano (nas escolas, nos shoppings, nos clubes, na entrada dos edifícios, etc.), evidenciam que os jovens negros estão diante de um duplo *apartheid* social. Com efeito, pelo simples fato de não corresponderem ao padrão estético da sociedade brasileira, os adolescentes negros apresentam mais dificuldades de integração social, enfrentando inúmeros obstáculos, alguns intransponíveis, para a obtenção do reconhecimento social tão caro ao adolescente. Nesse sentido, os jovens negros tornam-se mais vulneráveis ao delito: o cometimento de ato infracional é o que resta como forma de obter reconhecimento de uma sociedade que os ignora. (Silva; Gueresi, 2003).

Para Novaes (2014), esta situação produz uma “discriminação por endereço”: ao dizer onde moram, os jovens das favelas e periferias brasileiras são estigmatizados, e para eles se fecham portas de oportunidades. Em outras palavras, a criminalização por territórios acarreta a morte de jovens que se tornam vítimas de ações policiais de combate ao uso de drogas e ao tráfico e de disputas entre facções criminosas (*ibid.*).

Na mesma direção, Lopes (2006) relata como preconceitos são concebidos e entranhados nas sociedades hegemônicas, provocando a desfragmentação da história cultural de algumas sociedades. Para o objeto deste estudo, analisando a hegemonia em termos culturais, consideraremos a posição do autor ao revelar como, historicamente, a imagem do negro, no Brasil, foi construída vinculada ao estereótipo de povo inferiormente capaz, enquanto a cultura europeia se solidificava como única a ser designada válida em termos culturais.

O escritor faz também uma explanação sobre a utilização do termo “raça” que, modernamente, por sua impropriedade, deu lugar ao vocábulo “etnia” para designar a coletividade de indivíduos humanos com características biológicas semelhantes e que compartilham a mesma cultura e língua.

A propósito, sobre o perfil dos socioeducandos, visto por um recorte que particularmente interessa, o Levantamento Anual do SINASE 201613 (Brasil, 2018), revelou que, à época, 59,08% dos jovens em restrição de liberdade eram negros, sendo que para 16,54% esse dado não foi informado, sendo apenas 22,49% considerados de cor branca. Infelizmente não há como ter acesso ao modo como esses dados foram coletados – se por autodeclaração ou heteroidentificação – e, considerando o percentual não informado e a tendência ao branqueamento existente no Brasil, existe a possibilidade do percentual de socioeducandos negros ser ainda maior. Nesse sentido, cabe levantar a discussão feita por Santos (2002), sobre a aproximação entre racismo e exotismo. A autora explica que desde o imaginário europeu sobre a África impera um olhar exótico sobre a população negra, olhar esse definido por uma mistura de fascínio e repúdio,

O primeiro olhar em direção ao negro é o do exotismo, da admiração da diferença, da tentativa de oferecer-lhe sentido para se afastar do medo diante desse desconhecido que foge a qualquer significação; é uma primeira tentativa de falar sobre, de se aproximar (Santos, 2002, p. 281).

Sendo assim, compreendemos que estudar e buscar conhecer como essa população majoritariamente preta e pobre tem sido atendida nos espaços socioeducativos – como ela se organiza e como pensam aqueles que trabalham diretamente com os adolescentes cumprindo medidas socioeducativas – revela um apelo fascinante relacionado a essa mesma população que é percebida como a “classe perigosa” (Coimbra, 2001). A questão do gênero também interessa quando se trata da criação dessa “classe perigosa”. Dos estudos apurados, apenas dois focaram exclusivamente na realidade das unidades femininas.

Sabemos que um estudo sobre uma determinada realidade com o objetivo de compreendê-la melhor pode ser importante para encontrar falhas, conhecer potencialidades, descobrir pontos de necessário aprimoramento, mas isso por si só não é suficiente para que uma realidade mude. As pesquisas ainda se concentram em alimentar o olhar estrangeiro sobre estes adolescentes, com pouca participação deles nas pontuações e conclusões.

Nesta revisão, interessa aprofundar este elemento que, para nós, é bastante caro. Pelos dados estatísticos já apresentados no item anterior, entendemos que o aspecto racial seja uma variável importante na compreensão da realidade brasileira, em especial os aspectos de sujeição criminal. É essencial analisar como a produção científica brasileira publicada tem se posicionado diante do racismo estrutural existente no ocidente e de maneira bem específica no Brasil: as pesquisas levam em consideração as diferenças de raça ao tratar de criminalidade? Se sim, isso tem sido feito de forma pontual ou com adensamento da discussão? O debate consegue ir além dos dados estatísticos para discutir como a raça estrutura nossa sociedade? Como esse debate se aprofunda no espaço da socioeducação? Como diferenciar alta correlação de causalidade¹⁰, de modo a não considerar a recorrência de relação entre raça e presença na instituição socioeducativa? Estas são algumas perguntas para as quais buscamos respostas.

Então, sobre as questões acima, seguem os achados. Do total de documentos analisados, é considerável a quantidade de pesquisas que pouco mencionam tais aspectos. Muitas pesquisas são absolutamente não racializadas¹¹. Avançando nesta busca, duas pesquisas citaram a questão da raça com uma informação estatística e nove publicações trataram do tema apenas com uma citação simples, sem fazer um debate ou aprofundamento da questão no decorrer do texto. Ainda é importante destacar que uma grande parte das pesquisas não considerou a questão da raça como parte variável ou agravante da problemática que está abordando, tendo em vista que majoritariamente a população negra de adolescentes é a que cumpre medida socioeducativa, como revelam os dados iniciais. O que está diretamente vinculado com a questão do racismo.

Analisar a situação do público adolescente cumprindo medidas socioeducativas sem abordar o papel de tal marcador social, revela a invisibilidade deste grupo e o mascaramento do racismo existente em nossa sociedade.

¹⁰ Um conhecido professor de estatística do Instituto de Psicologia da UnB, nos anos 2000, sempre dava um excelente exemplo para diferenciar alta correlação de causalidade. Ele dizia que em cidades que se comem mais sorvetes há mais mortes por afogamento. Nesse caso é visível que o consumo de sorvetes claramente não guarda qualquer relação com a quantidade de afogamentos e que a correlação passa pelo fato de seguramente se tratar de cidades de clima quente. No caso, infelizmente, muitas pessoas ainda associam a raça com o comportamento inadequado na sociedade.

¹¹ Os dados utilizados foram do ano de 2016, não foi possível encontrar disponibilizados publicamente os levantamentos dos anos mais recentes.

É importante lembrar que a raça é um aspecto estruturante da nossa organização social e tal estrutura obviamente tem um impacto direto na maneira como segue o atendimento socioeducativo no país.

Também, desconsiderar os aspectos da raça na internação revela o racismo predominando no sistema de atendimento socioeducativo.

Sobre a falta de menção à questão racial, ainda pontuamos que dois estudos comentaram o fato de que não há dados estatísticos suficientes para julgar o aspecto étnico-racial dos socioeducandos. Becker, Jardim, Santos, Kern e Aginsky (2009), do Rio Grande do Sul, verificaram que só havia registro da informação de raça/cor em metade das unidades de atendimento socioeducativo. Souza (2018), de São Paulo, também informa que na maioria dos Planos Individuais de Atendimento (PIAs) não constava informação de raça/cor/etnia, entendendo tal ausência como uma generalização do perfil das adolescentes.

Os filmes *Juízo e Justiça* de Maria Ramos são duas experiências criativas audiovisuais que atravessam personagens e situações delicadas misturando realidade e ficção. No *Juízo*, assistimos a trajetória de diferentes histórias de jovens de escassos recursos com menos de 18 anos de idade diante da lei, entre o instante da prisão e o do julgamento por roubo, tráfico, homicídio. No filme *Justiça*, em uma engenhosa estratégia da diretora, assistimos o dia a dia do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro e seus personagens, promotores, defensores públicos, juízes e réus, oferecendo ao público uma reflexão sobre o sistema judicial brasileiro e as estruturas de poder vigentes no país. Apenas os dois adolescentes foram atores que substituíram o registro dos adolescentes efetivamente privados de liberdade.

Sabemos que os estudos que abordam a questão racial no Brasil precisam ser continuados e aprofundados. Se ainda temos tantos marcadores que revelam a disparidade entre o atendimento dedicado à população negra e as oportunidades recebidas pela população branca, destacando aqui opostos para melhor exemplificar a discrepância, isso significa que em um país predominantemente negro e pardo faltam mais debates e avanços na política de reparação e ações afirmativas que, felizmente hoje, abrem a possibilidade de mudanças mais concretas.

2.1.2 – O Projeto Educando com Consciência Negra

Com aprovação da Lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz

respeito à educação, passou a ser apoiada, sobretudo, na efetivação de estratégias pedagógicas que visavam implantar a referida lei.

O grupo de professores do Colégio Estadual Luíza Mahin (CELMA), situado dentro do espaço físico do Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC), percebeu que as temáticas da História Africana e da Cultura Negra no Brasil são assuntos de grande relevância para o processo educativo dos estudantes brasileiros, no sentido de viabilizar a formação das pessoas para que, além de compreenderem a riqueza multicultural de nossa sociedade, desenvolvam valores de tolerância e de respeito às diferenças.

Os aspectos apontados pela Lei 10639/2003 (atual 11645/2008) necessitavam ser mais trabalhados na escola, frente ao problema de as alunas apresentarem conhecimentos e nível de consciência insatisfatório no tocante às temáticas em questão. Em geral, o que predominava era uma visão negativa e limitada quanto a este tipo de assunto.

Neste sentido, considerando os problemas vivenciados pela unidade escolar como baixa autoestima, conhecimentos insatisfatórios por parte das alunas sobre as temáticas previstas na Lei 10639/03 e baixo nível de conscientização em relação às causas do problema das desigualdades raciais e ao problema da intolerância, o Projeto Educando com Consciência Negra surge para ser realizado por profissionais da área da Educação no colégio estadual. Com isso, busca contribuir no enfrentamento de tais problemas, de modo a despertar nas alunas o sentimento de autoestima e fortalecimento da identidade - visto ser a maioria constituída de afrodescendentes. Além de tudo, foi intuito do professor idealizador do projeto com a concordância do grupo de professores, levar a conscientização sobre a importância de cultivar a cultura antirracista em nosso país. Com o desenvolvimento do projeto, os profissionais de Educação da escola buscaram ter a possibilidade de aprofundar conhecimentos e experiências no trato com as temáticas em questão.

Serviram como indicadores para a formatação do projeto: a ata de reunião de professores da escola apresentando o diagnóstico do problema de falta de informação adequada sobre a temática africana e afro-brasileira e a baixa autoestima, com nível de consciência insatisfatório quanto à questão do problema do racismo e da intolerância, constatado nas turmas do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental - EJA Fundamental (modalidade, naquela época, proposta pela Secretaria de Estadual de Educação do Rio de Janeiro para o público em questão) e do Ensino Médio.

Após pesquisa realizada com as adolescentes que frequentavam o colégio estadual, foi verificado que o percentual de alunas que demonstraram ter conhecimento da influência dos

povos africanos e indígenas na história da formação do povo brasileiro era de 20% para todas as séries alvos do projeto.

Como meta, o projeto visava contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas para a implantação das propostas previstas na Lei 10639/2003 (atual 11645/2008), devido ao problema da carência de conhecimentos a respeito das temáticas apontadas pela referida lei; assim como, ampliar os conhecimentos e experiências dos professores no trabalho com as respectivas temáticas.

Os professores componentes do grupo de ação traçaram os objetivos específicos:

- 1) Desenvolver o ensino da História Africana e da Cultura Afro-Brasileira;
- 2) Conhecer as produções artísticas das culturas africanas e afro-brasileiras, buscando a conscientização da importância dessa produção para a história da humanidade;
- 3) Analisar os processos de luta das populações africanas, afro-brasileiras e da diáspora negra contra o racismo e a escravidão, de modo a despertar para a compreensão e valorização do negro como sujeito histórico;
- 4) Conscientizar para uma atitude antirracista, como forma de fortalecer a luta contra as desigualdades raciais no Brasil e no mundo;
- 5) Despertar para o sentimento de tolerância, de respeito às diferenças e da convivência democrática;
- 6) Conhecer as contribuições afro-brasileiras no campo da Literatura e da Língua Portuguesa.

Com a aprovação do projeto pela SEEDUC RJ, a escola fez contato com o Professor Doutor Amauri Mendes Pereira, especialista em História da África pelo Centro de Estudos Afro-Asiáticos, para ministrar uma palestra para o grupo de professores do Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA) iniciando a dinâmica do projeto Educando com Consciência Negra.

A escola por ser pequena tem um número reduzido de professores. O convite feito alcançou o grupo que trabalha com alfabetização até os professores do Ensino Médio. A palestra funcionou como um minicurso e serviu como um disparador para que os profissionais da escola de todas as áreas de conhecimento iniciassem uma busca de saberes da cultura indígena, da africana e afro-brasileira para desenvolver propostas dentro de sua especialidade na educação.

Este passo proporcionou ao grupo uma série de caminhos para direcionar o material adquirido para o projeto, dando suporte ao planejamento das ações. Isto porque, além de fornecer uma variedade de informações, o professor convidado pode sugerir a aquisição de

material didático que serviu como suporte para o trabalho dentro do projeto e para equipar a biblioteca da unidade de internação do CENSE PACGC com livros específicos sobre o tema.

Figura 04- Palestra com o Professor Doutor Amauri Mendes Pereira- junho de 2009.



Fonte: foto do acervo CELMA.

Foram estabelecidas as situações facilitadoras para o desenvolvimento do projeto: as adolescentes participantes permaneceram durante todo o tempo na unidade de internação onde a escola está localizada. Desse modo, elas puderam participar de diversas atividades integradas aumentando as possibilidades de interagir com o processo de desenvolvimento das ações. Os projetos realizados na unidade escolar obtinham sucesso devido ao planejamento dessas atividades, na qual toda a equipe de professores buscava desenvolver ações com todas as alunas apresentando, em seus conteúdos, várias vertentes. Ou seja, apesar da variedade de conteúdos, cada professor procurava, de alguma maneira inserir aspectos do projeto no desenvolvimento de sua aula. Assim, com abordagem diversificada, os temas eram trabalhados convergindo para os objetivos específicos do projeto.

Um exemplo dessa variedade foi o Jornal Luíza Mahin que circulou em formato tabloide no primeiro ano do projeto Educando com Consciência Negra. Mensalmente, durante o ano de 2009, uma edição era impressa e distribuída na unidade de internação CENSE PACGC e

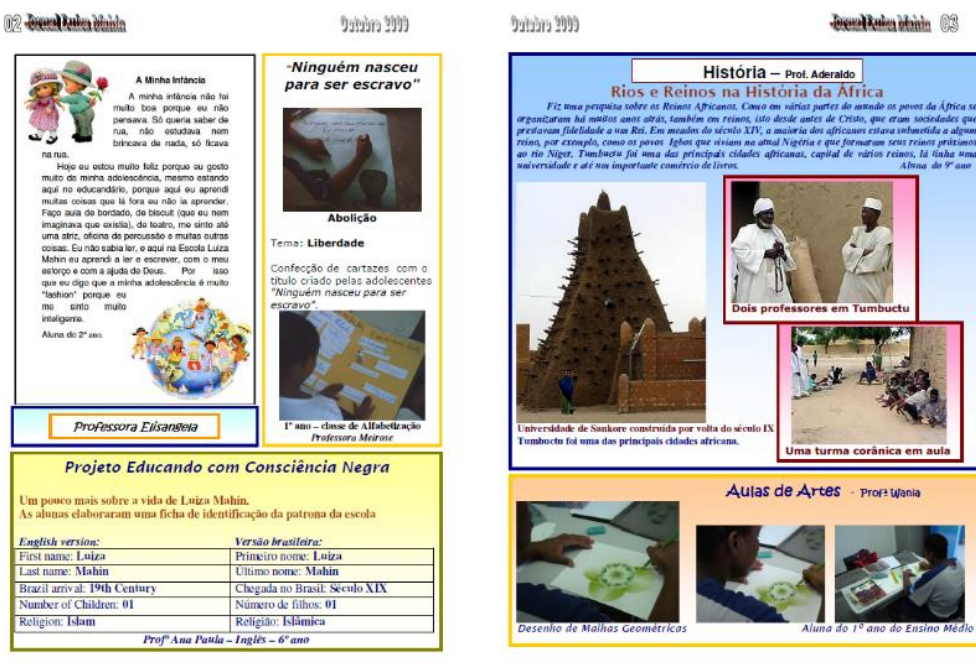
também um exemplar era enviado para a coordenação da SEEDUC/RJ, DIESP, DEGASE/RJ e para as quatro escolas estaduais que funcionam dentro das unidades socioeducativas de internação do DEGASE/RJ.

Figura 05- Jornal Luiza Mahin- edição: setembro 2009.



Fonte: imagem do acervo pessoal.

Figura 06- Jornal Luiza Mahin- edição: outubro 2009.



Fonte: imagem do acervo pessoal.

Por outro lado, algumas barreiras foram encontradas para o desenvolvimento do projeto: o espaço é reduzido, havia apenas 04 salas de aula; 01 laboratório de informática destinado ao atendimento específico das alunas sendo utilizado diariamente em rodízio de turmas; 01 sala de professores e 01 secretaria que funciona como: sala de direção e secretaria. Os professores se revezavam na utilização das salas aproveitando espaços externos para a execução de algumas atividades. E foram indicados outros espaços pertencentes à unidade de internação para a realização de atividades como, por exemplo: uma quadra poliesportiva (situada entre a escola e dois blocos de alojamentos) e um auditório posicionado junto ao alojamento mais próximo à entrada da unidade de internação.

Outros pontos relevantes eram considerados barreiras para o desenvolvimento das ações como: algumas adolescentes permanecem pouco tempo na unidade, principalmente aquelas que recebem decisão judicial, sendo encaminhadas para as unidades de atendimento de semiliberdade ou de liberdade assistida. Muitas retornam por descumprimento de medida ou por terem cometido novos atos infracionais após a sua liberação. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem se torna bastante interrompido ou alternado com a passagem por outras unidades escolares durante o ano letivo. É inerente ao trabalho socioeducativo essa rotatividade e falta de permanência e que isso é, de certa maneira, um dificultador que requer estratégias para garantir o desenvolvimento do trabalho proposto. O público-alvo, na sua grande maioria, proveniente de comunidades pobres, com muitas usuárias ou ex-usuárias de drogas, apresenta alteração de comportamento. Um número considerável de adolescentes passa por atendimento psicológico e grande parte faz uso de medicamentos para controle de reações à abstinência. Algumas apresentam histórico de desestrutura familiar ou mesmo pouca convivência com figuras familiares que serviram como referência para a sua formação escolar.

Além de tudo, foi constatado pelas pesquisas e estudos de caso feitos anteriormente com a participação da equipe técnica que, em se tratando principalmente de adolescentes moradoras de rua, um comportamento indicando baixa autoestima era reforçado por um grupo de adolescentes que têm a prática de afastamento e desmerecimento da pessoa devido ao seu aspecto. Tais pressões foram percebidas por brincadeiras e palavras discriminatórias (prática do *bullying*) deixando as adolescentes, alvos dos ataques, em situação de defesa ou de intimidação.

A partir deste estudo as estratégias de desenvolvimento foram traçadas:

- a) debater e analisar filmes sobre as temáticas em questão;
- b) realizar releituras de músicas, literatura e obras de arte africana e afro-brasileira;

- c) analisar e confeccionar mapas históricos, físicos e políticos do continente africano e das regiões da diáspora africana;
- d) analisar slides e imagens retratando os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da África e da diáspora africana;
- e) realizar jogos que busquem trabalhar os conteúdos propostos na lei 10639/2003 (atual 11645/2008);
- f) realizar aulas expositivas e estudos dirigidos sobre as temáticas em questão;
- g) fazer Jornal Mural com produções das alunas;
- h) analisar e debater conteúdos de livros paradidáticos sobre os temas propostos;
- i) visitar museus e lugares relacionados com a história afro-brasileira;
- j) realizar eventos com exposição de trabalhos das alunas e apresentação de atividades culturais de matriz africana, envolvendo alunas, profissionais de educação e familiares;
- k) organizar oficinas pedagógicas desenvolvendo o conteúdo da temática.

Ao optarmos pelo desenvolvimento de um projeto de cultura, disponibilizamos mecanismos transformadores revelados pelo projeto intitulado *Educando com Consciência Negra*. Testemunhamos experiências de trocas culturais. Uma delas foi o caso do *funk*, que enquanto movimento cultural, discorre sobre autenticidade, aceitação e identidade. Muitas vezes ao observar o conteúdo das canções, era possível perceber que as letras afirmavam um jeito de ser que nem sempre estava de acordo com a realidade de uma boa parcela de jovens adeptos ao *funk*. Porém, a associação do ritmo e da ‘batida do *funk*’ a um universo que pertence ao mundo jovem transforma pessoas geograficamente díspares, e nem sempre jovens, em defensores e praticantes desta cultura atrelada a uma identidade cultural.

Raps e *funks* não são somente utilizados no espaço de internação em momentos de cantorias e descontração. Por ocasião de um concurso de *funk*, o convite foi feito para que as alunas interessadas compusessem *funks* para concorrerem junto com os adolescentes das outras unidades de internação do sistema socioeducativo. A iniciativa deveria ser livre, deixando que cada aluna optasse pela participação ou não. Neste caso, apenas entregar lápis e papel para que as adolescentes completassem as suas composições. Importante destacar, que o cotidiano da internação é completo de memórias registradas sempre que as internas têm acesso a um pedaço de papel, por exemplo. Muitas adolescentes guardam suas anotações nesses pedaços de papel que obtêm de inúmeras maneiras e mantêm escondidos, geralmente no short ou soutien. O acesso acontece quando retiram dos cadernos de aula, pedem a equipe técnica quando estão em

atendimento ou mesmo aos professores na sala de aula. Assim conseguem escrever cartas para os responsáveis, geralmente a mãe, desenham ou escrevem músicas. E apesar de vermos no dia a dia da internação o *funk* sendo utilizado para representar momentos de alegria, as duas composições selecionadas tinham um discurso que abordava o tema liberdade, família e Deus, como demonstro nesta canção abaixo selecionada.

Música: Liberdade

Autora e intérprete: X

*Quanto mais o tempo passa, mais aumenta essa saudade
Eu não vejo a hora de ganhar minha liberdade
O que eu estou vivendo é coisa de momento
Sai desse crack ele só te traz sofrimento
Sei que 'pra' [sic] mim esse lugar não é legal
Quero ir embora logo 'pra' tocar meu berimbau
O que eu falo agora, pode ter toda certeza
Vou fazer da minha vida lá fora uma beleza
Família me espera aqui logo, logo estou chegando
Em paz estou aqui escrevendo, lendo e cantando
As coisas que eu escrevo é tudo de coração
Para o 'batidão' [sic] e escuta agora o refrão*

Refrão:

*Agradeço a Deus por ter feito o Céu e a Terra
E com os anjos de Jesus, juntos venceremos a guerra
(Cantar 2 vezes)*

Importante dizer que, uma vez adaptadas, as internas criam uma maneira de sobreviver ao período de internação sendo elas mesmas, ou seja: adolescentes. Uma vez em grupo ou com seus pares, tendem a apresentar o comportamento que presenciamos na maioria dos adolescentes quando estão entre si. Brincam, cantam, reclamam, gritam, principalmente as adolescentes do sexo feminino não se abalam muito quando são advertidas por criarem exageros de barulhos, gritarias. Talvez por perceberem que, como mulheres, são vistas com mais cuidado quando são repreendidas em relação aos internos do sexo masculino.

No entanto, família é um tema que circula constantemente nas produções realizadas pelas alunas. Presente nas músicas, retratada nas artes visuais, em forma literária, esse tema claramente é forte e convive com as adolescentes na internação. Contudo, entender como se processa a formação da família para a adolescente em internação constitui outra dimensão do entendimento comumente difundido sobre a instituição família. Pensar se ela, a família existe, se é particularmente matriarcal, se é composta por membros associados sem ligação

consanguínea ou se tal formação é instituída de uma nova família, neste caso, nova em todos os sentidos, são desafios que entrelaçam as perspectivas de pertencimento a um núcleo que, a priori, é parte considerada quando o vínculo com a internação se rompe. Ter uma família é um dos condicionantes para a liberdade e retorno à sociedade ao findar a Medida Socioeducativa de Internação (MSE). Muitas jovens meninas romperam os laços com os pais e formaram uma nova família com seus companheiros. E estas, ainda jovens, assumiram o papel de mantenedoras de seus filhos ou, por vezes, irmãos que seguem aos seus cuidados por não haver outro membro da família de origem que esteja incumbido de prover atenção e abrigo.

Assim, neste contexto, chego a esta pesquisa com registros audiovisuais em que diversas linguagens das artes se fundem e elementos presentes, antes de forma isolada nas canções, escritas, desenhos e pinturas, como o tema família por exemplo, passam a ser retratados na narrativa das gravações dos vídeos.

O professor de Arte das escolas da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) exercita diversas linguagens artísticas nas suas aulas. Não se trata apenas de direcionar o seu trabalho para a habilitação que predomina na sua formação, como: artes visuais, música, dança, teatro etc. A variação de propostas para o planejamento das aulas é constante. E assim, a construção do planejamento é aberta. No meu caso, pude colocar em prática as complementações que possuo na minha formação acadêmica (artes visuais, arquitetura) além da música.

O início do trabalho em videoarte dentro do espaço socioeducativo permitiu a união das mais variadas produções e expressões em música e artes visuais para a montagem do material. Os vídeos continham desde imagens obtidas através de fotografias de momentos vividos pelas adolescentes em culminâncias de eventos dentro e fora do espaço de internação, até imagens e músicas retiradas da internet nos computadores durante as aulas acompanhadas tanto por mim, enquanto professora, quanto pelos agentes socioeducativos e agentes de disciplina que obrigatoriamente precisam estar próximos às salas de atividades com as internas. E assim, foi possível chegar a produção de um material em videoarte que retrata não só o dia a dia do processo educativo na internação como outras questões que eram levantadas em momentos de debates e estudos, indo além da temática do projeto *Educando com Consciência Negra*.

Após a aprovação do projeto pela Secretaria de Estadual de Educação, uma verba proveniente do Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE) foi destinada à unidade escolar para a execução das metas. Neste contexto, as atividades integradas pensadas para o ano letivo tiveram subsídios para serem desenvolvidas. No calendário letivo, foram marcados os momentos de culminância do projeto. Estes geralmente vinculados às datas em que a temática

poderia ser mais explorada. Principalmente os dias 13 de maio e 20 de novembro, que marcavam dias significativos nos dois semestres do calendário escolar.

De maneira integrada com as disciplinas História e Geografia, o trabalho avançou com diversos materiais (livros paradidáticos). Comprados com a verba do projeto, continham histórias e contos africanos, palavras de origem africana, instrumentos musicais presentes nas manifestações de danças, cantos e representações afro-brasileiras fazendo parte do trabalho e planejamento das aulas.

No diário de classe, estavam registradas as atividades que, naquele momento, faziam parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

Figura 07– aula de música e artes visuais.



Fonte: compilação de fotos do acervo pessoal.

A utilização do recurso destinado ao projeto deveria ser justificada nas atividades desenvolvidas. Portanto, as culminâncias tinham um papel importante que era demonstrar o conjunto do que foi explorado e vivenciado pelas alunas. Tratava-se de um tema que, até então, era abertamente rejeitado por um percentual considerável de adolescentes internas. Se, para muitas, ser negra significava ser discriminada, mesmo em um local onde predomina o número de internas negras e pardas, conhecer mais a fundo as implicações desta condição seria um passo para o diálogo, abrindo um caminho até então fechado.

Junto a todo o movimento, outro ponto relevante surgiu, revelando um grande tabu: as religiões com origem e influência africana. Boa parte das adolescentes afirmava ter convivido em ambiente evangélico. Apesar do ato infracional, entendiam que precisavam de redenção, portanto, abordar um tema que, no seu entendimento, traria uma “condenação” pelo ato cometido, trazia certo desconforto para a maioria das internas. Quando o assunto era religião e cultos afro-brasileiros, muitas alunas faziam o seguinte questionamento: *“Por que estamos falando de macumba? Não gosto disso!”*. Foi preciso abordar o tema cuidadosamente, trazendo fundamentos para desmistificar certos conceitos até então enraizados. Percebeu-se a necessidade de um aprofundamento sobre os elementos da cultura africana e afro-brasileira, separando a religião da discussão. Por não haver sistematicamente um professor de Educação Religiosa, seguindo os preceitos da matriz curricular vigente, minidicionários de termos africanos, recursos paradidáticos com conteúdo da cultura africana e afro-brasileira serviram como suporte para as aulas dos professores envolvidos no projeto.

A necessidade de esclarecimentos que pudessem orientar o grupo de professores no desenrolar das etapas do projeto, levou à inclusão de uma etapa anterior à execução do projeto com as alunas. O colégio estadual convidou um palestrante, doutor em estudos Afro-asiáticos, para participar em dois momentos de encontros com os professores – um inicial e outro durante o desenvolvimento do projeto – dando esclarecimentos quanto às especificidades da Lei 11645/2008 com mais embasamento. Com isso, cada educador pôde associar sua área de formação e atuação ao objetivo da proposta.

Os professores que efetivamente participariam do projeto foram listados de acordo com a formação e atuação no colégio estadual ou unidade do sistema socioeducativo. A partir dessa estatística, as contribuições e as habilitações foram cruzadas formando assim o corpo do projeto, permanecendo a ideia de integração. O objetivo era trabalhar em conjunto explorando o conhecimento específico de diferentes formações, seguindo como apoio aos demais professores envolvidos.

A música funcionou como elo ligando as principais atividades e servindo como componente essencial nas culminâncias do projeto. Para cada momento histórico, era realizada uma pesquisa sobre um compositor e algumas músicas que fossem facilmente cantadas pelas alunas. A ideia principal era, sempre que possível, manter o envolvimento de alunas de diferentes fases de escolaridade, ou seja, das séries iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, procurando não classificar ou separar por níveis de escolaridade. Músicas como: *O*

*Canto das Três Raças*¹² na interpretação de Clara Nunes, *A Carne*¹³ na interpretação de Elza Soares, *O Mestre- Sala dos Mares*¹⁴ interpretado por Elis Regina serviram como exemplo de vozes femininas interpretando canções que levassem o tema abordado para ser explorado. A escolha das cantoras não foi de maneira aleatória. Existia dentro do projeto a intenção de situar a mulher nas produções culturais do Brasil e de outros países destacando o seu valor e potencial.

A história de uma mulher negra, que comprou a sua própria liberdade, foi tema principal de um samba-enredo construído a partir do trabalho desenvolvido entre o professor de História e as alunas das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Tal personagem legendária da História dos negros no Brasil é tida como participante ativa da chamada Revolta dos Malês. No romance de Pedro Calmon, publicado em 1933, a figura de Luiza Mahin é colocada como personagem central da revolta escrava ocorrida em 1835 na capital baiana, sendo descrita, [...] como uma mulher bonita e lasciva que seduz um “generoso homem da elite branca, dele ganhando um filho e a carta de alforria”. Mas que, apesar de tudo, “quer ver correr sangue de branco no chão da cidade” (Lopes, 2007, p. 100). Tal livro parece ter sido a causa da mitificação de Luiza Mahin como personagem histórica, hoje reconhecida como um dos símbolos do valor da mulher negra no Brasil, além de ser considerada mãe do poeta Luiz Gama.

O poeta e jornalista baiano, além de advogado provisionado, integrou o corpo de redatores do *Radical Paulistano*¹⁵, onde se distinguiu como um dos maiores líderes abolicionistas brasileiros. Luiz Gama escreveu poemas satíricos, entre os quais o célebre *A Bodarrada*¹⁶, em que questiona o suposto percentual majoritariamente branco da sociedade nacional. Com esse poema, publicado em 1859, tornou-se o primeiro escritor brasileiro a assumir explicitamente a sua identidade negra, sendo, portanto, o fundador da Literatura de militância negra no Brasil.

A história sobre a origem de Luiz Gama revela apenas que era filho de uma escrava e que aos dez anos de idade foi vendido como escravo pelo próprio pai. Outros fatos, como ser filho de Luiza Mahin, além de constar no romance de Pedro Calmon, se revela quando a ela se refere no poema *Minha mãe*, de 1861, como “da adusta Líbia, rainha”. O nome Mahin, lido

¹² Disponível em: < https://drive.google.com/file/d/1tja4A1qntMwT4Ny3-L-G7n32yIwz6Lz_/view?usp=sharing>. Acesso em: dez. 2023.

¹³ Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/16i1T0NoI69dRv3Xlcxbsm-QfkNBovCNX/view?usp=sharing>>. Acesso em: dez. 2023.

¹⁴ Disponível em: < https://drive.google.com/file/d/1wsywsNu5BMNZIKK_9cRY9JUvtQA4JIOL/view?usp=sharing>. Acesso em: dez. 2023.

¹⁵ Radical Paulistano foi um jornal que existiu em 1869. Teve 26 edições e contou com grandes nomes entre seus editores. Ao parecer, dentre eles surgiu um movimento que acabou derrubando ao Imperador Pedro II.

¹⁶ Um dos mais conhecidos poemas de Luiz Gama, denominado “Quem sou eu?” popularmente chamado de “Bodarrada”, nome este que vem da palavra “bode” que na gíria da época significava mulato, negro.

com “h” aspirado, é originário do povo da proximidade de *Savalou*¹⁷ no antigo Daomé, na África. A história sobre a origem desta escrava guerreira é incerta. Porém, Gonçalves (2008) em seu livro *Um Defeito de Cor* descreve o que seria um manuscrito encontrado na Bahia que teria a autobiografia de uma ex-escrava relatando como foi escravizada ainda criança, afirmando ter nascido no ano de 1810, no reino de Daomé. No mais, os relatos coincidem com os estudos feitos sobre a vida desta figura simbólica que serviu de exemplo para o tema do trabalho de resgate da autoestima da mulher negra e da luta pela liberdade, chegando à formação deste samba-enredo.

A composição contou com a participação de três alunas das turmas do Ensino Fundamental séries finais e um professor de História. Primeiro foi feita uma gravação simples somente com vozes, nenhum preparo especial, apenas para registro da canção. A partir do convite feito pelo professor de História, um professor de Geografia de outra unidade de internação do sistema socioeducativo completou a canção acompanhando a melodia no cavaquinho. Com o resultado, a professora de um projeto que acontece paralelamente ao trabalho da escola, mas hoje, é de responsabilidade da unidade de internação – Projeto Lego, utilizou a música para fazer um trabalho de *stop motion* (quadro a quadro), com animação de bonecos Lego. Outros professores se envolveram neste trabalho que remonta a arquibancada do sambódromo com o desfile de escola de samba com ala das baianas, carros alegóricos, público na arquibancada e outros elementos.

Para acompanhar o grupo vocal feminino foi usada uma base musical com os instrumentos de bateria de escola de samba. A edição foi postada na internet e, mais tarde, uma boneca vestida de baiana foi adaptada para uma cadeira de rodas no trabalho de robótica do projeto com bonecos lego, simulando movimentação pelo sambódromo de uma baiana com necessidades especiais. Para que ficasse um registro no colégio estadual, fiz a escrita da partitura da melodia principal. A letra conta as virtudes da mulher negra Luiza Mahin, servindo como referência para as alunas internas que sabiam muito pouco sobre histórias de mulheres afrodescendentes no Brasil e no mundo, que fizeram diferença na história da humanidade.

¹⁷ Savalu ou Savalou (em francês) é uma cidade da República do Benim, localizada no Departamento de Collines a uns 70 quilômetros da cidade de Dassa-Zoumé onde existe o Templo Dassa-Zoumé dedicado a Nanã Buruku. O termo Saluvá ou Savalu, na verdade, vem de "Savé" que era o lugar onde se cultuava Nanã.

Figura 08– Vídeo *Stop Motion*: Revolta dos Malês - Uma História Cantada



Fonte: print de tela de vídeo do acervo CELMA.

O vídeo¹⁸ foi resultado do planejamento de ações pensadas no projeto Educando com Consciência Negra, ou seja, o vínculo com as linguagens culturais elencadas para o trabalho com a produção de elementos presentes nos seus objetivos: mulher, autoestima, história do negro no Brasil. Abaixo, a transcrição da letra da música informa como as adolescentes, junto ao professor, conseguiram aliar a história de vida da mulher guerreira com a produção de uma canção.

Música: Luiza Mahin, negra africana¹⁹

Ôooo...Ôooo...Ôooo

Luiza Mahin

Negra africana

Mãe de Luiz Gama, mulher bacana (bis)

Outro momento que marcou o trabalho feito na escola a partir do projeto Educando com Consciência Negra foram as apresentações que fizeram parte do evento Rumos da Abolição, promovido pelo departamento de atendimento socioeducativo. O conjunto de apresentações se concentrou nas produções das unidades de internação, internação provisória e centros de semiliberdade do DEGASE/RJ.

A comunicação existente entre o DEGASE/RJ e a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/RJ) deixou claro que a ausência de um representante da Secretaria de Educação revelava que as relações de poder ainda permaneciam confusas. Mesmo cientes de que o público atendido seria o mesmo, ou seja, adolescentes cumprindo medidas socioeducativas, na

¹⁸ Vídeo *Revolta dos Malês- Uma História Cantada*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1EiVAQfiqzH49qCHZ0fwKJ40zn0b8Xxk2/view?usp=drive_link. Acesso em: jun.2023.

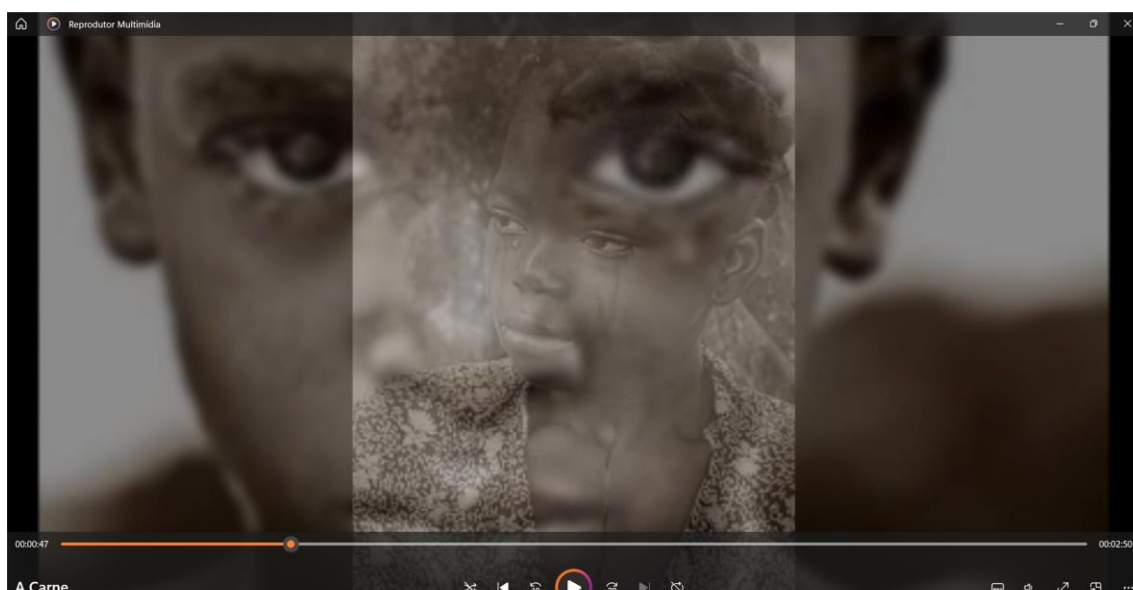
¹⁹ Participação do professor de Geografia de unidade masculina de internação provisória Instituto Dom Bosco.

divulgação do evento constavam apenas os nomes das unidades socioeducativas e não dos colégios estaduais que fazem parte dos espaços de privação de liberdade dos adolescentes.

O convite feito de emergência só permitiu que levássemos o material pronto e que foi utilizado em eventos anteriores. Como representante da unidade feminina de internação, o grupo de dança afro repetiu a apresentação de dança naquele momento com apenas sete das nove adolescentes anteriores. Mesmo assim, efetuando algumas substituições necessárias. Além da dança, apresentamos o vídeo *A Carne*²⁰, editado no *movie maker*, que preparei com as alunas na aula realizada no laboratório de informática e que, também, foi apresentado no II Encontro Étnico-racial no ano anterior.

No preparo deste vídeo, havia orientado o grupo de alunas para selecionar, da pesquisa feita na internet, algumas imagens que pudessem promover reflexões sobre a história no negro no mundo: histórico da escravidão, protesto, exploração, mulheres negras em situações de risco, miscigenação, adoção, trabalho escravo, artes visuais, beleza etc. A edição foi concluída com *hip-hop* na música *A Carne*, interpretada pela cantora Elza Soares.

Figura 09– Vídeo A Carne.



Fonte: print de tela de vídeo do acervo CELMA.

As apresentações tiveram uma boa aceitação pelo público de adolescentes, funcionários e convidados presentes ao evento. As demais unidades do sistema socioeducativo apresentaram

²⁰ Vídeo *A Carne*. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1u9APq2Y0KdYYQWFLCYmGz75HIKnid6Hx/view?usp=sharing>. Acesso em: jun. 2023.

teatro, roda de capoeira, maculelê, *hip hop*, leitura de textos condizentes com o tema, demonstrando que os profissionais de diferentes funções, não só professores, estavam compartilhando a discussão da matriz curricular africana nos espaços de privação e liberdade.

Figura 10– apresentação do grupo GEAFRO no evento Rumos da Abolição.



Fonte: foto do acervo pessoal.

Figura 11– apresentação de adolescentes no evento Rumos da Abolição.



Fonte: foto do acervo pessoal.

O evento teve em sua abertura, feita ao ar livre do pátio da escola socioeducativa, a fala do professor de História da unidade feminina de internação, idealizador do projeto Educando com Consciência Negra. Seguem abaixo algumas partes do seu discurso:

[...] a luta de povos que habitam o Brasil desde o início, como os negros, os índios, contra os seus processos de discriminação, escravização e esse tema, Rumos da Abolição, são muito pertinentes. Sobretudo porque a gente sabe que o público que a gente atende, grande parte dos jovens que são internados aqui, são descendentes dos negros e índios e dessa mistura que é o Brasil.

[...] Porque o ensino da história dos negros sempre foi feito, mas sempre apontando um lado negativo e muitas vezes, distorcido e mentiroso do que realmente aconteceu na história. Quem nunca ouviu falar que índio era preguiçoso? Que a grande contribuição do africano foi a de ser escravo? Também não é verdade. Que na África só existiam povos, aldeias que eram selvagens? Outra mentira. Muitas culturas surgiram na África. Nós temos um exemplo grande que é o Egito. Que muita gente esquece.

[...] Ninguém quer ser escravo. Liberdade é a grande palavra aqui.

[...] Malês eram escravos de origem muçulmana. Tinham letramento e domínio de determinadas técnicas e eram comprados por isso. E vieram para cá e contribuíram para a dominação do território.

[...] A Lei 11645/08 precisa ser trabalhada nas escolas.

Porém, destoando de tudo o que foi apresentado, os componentes da coordenação do setor responsável pelo evento, encenaram um texto dramatizando a história de uma mulher negra, chamada “Nega Fulô”. No momento eu realizava a filmagem para registrar as apresentações e o evento em si. Resumindo: travestida de negra com meia-calça e blusa segunda-pele da cor preta, rosto pintado de preto, peruca negra emaranhada, uma funcionária encenava demonstrando de forma jocosa a história da escrava negra, humilhada pela patroa branca que fazia várias exigências. Após ser acusada de ter roubado o terço de ouro da patroa, a negra foi açoitada pelo patrão. Entre rimas e um pequeno refrão cantado repetidas vezes pelo narrador, que pedia ao público para acompanhá-lo enquanto a personagem Nega Fulô executava um passo de dança afro, o teatro encerra com o patrão branco fugindo com a negra, após ter olhado por baixo de sua saia enquanto a açoitava. Três personagens: Sinhá, Sinhô e a Nega Fulô, interpretados por: dois coordenadores do setor responsável pela organização do evento e uma funcionária como Nega Fulô. Logo abaixo, destaco alguns trechos da narração do teatro onde palmas ritmadas acompanhavam o refrão:

Narrador:

[...] A vista se escureceu, igualzinho a Nega Fulô.

Refrão:

*Essa Nega Fulô, essa Nega Fulô!
Essa Nega Fulô, essa Nega Fulô!*

Narrador:

*O sinhô foi açoitar sozinho, a Nega Fulô
A Nega tirou a saia e o senhor quase desmaiou.*

Sinhá:

*Ô, Fulô! Ô, Fulô. Cadê o meu senhor
Que o nosso Senhor me mandou?
Ô, foi você que roubou, Fulô?
Ô, foi você que roubou?*

Refrão:

*Essa Nega Fulô, essa Nega Fulô
Essa Nega Fulô, essa Nega Fulô*

O final da dramatização, ainda assim, obteve aplausos de alguns funcionários. Contudo, principalmente o grupo de adolescentes que participou de discussões sobre preconceito e autoestima, se entreolhou questionando o que estava sendo retratado naquele teatro. Uma aluna me procurou e olhou como se esperasse alguma colocação minha em relação ao que acabávamos de assistir, balançou a cabeça e disse: “*Ridículo!*”.

Ficou claro a reação mediante ao exposto. Entendemos que uma opinião frente às posturas racistas estava formada pelas adolescentes. Claramente perceberam que aqueles que deveriam se posicionar absolutamente contrários a discursos como o que foi apresentado, sequer tinham percepção da gravidade da fala. Termos racistas impregnaram a encenação em um evento que trazia, em uma de suas propostas, discutir o racismo nos espaços socioeducativos.

Sodré (1999) pontua que, em um país de dominação branca, a pele escura tende a tornar-se um estigma. Para o autor, qualquer tipo de diferença pode ser estigmatizado e suscitar juízos de inferioridade sobre o outro. Portanto, foi possível perceber a diferença entre o entendimento da importância que um evento intitulado Rumos da Abolição teve para alguns adolescentes que vivenciaram o trabalho do projeto sobre a cultura afro-brasileira e os organizadores do evento, revelando como é relevante abordar este tema dentro do espaço socioeducativo.

E assim, o evento encerrou com a apresentação de capoeira de um grupo de internos de um dos centros de semiliberdade. Acompanhado pelo atabaque, entrou o canto²¹ de um adolescente que também tocava berimbau e caxixi:

*No peito negro queima de dor. No corpo negro tem cicatriz
Lembrei do tempo que viveu na senzala, acorrentado pela mão do feitor
Seus dias eram de agonia, suas noites eram de pavor
O negro tinha que curar a ferida com a pele ardida pela mão do senhor
O patrão botava o negro no tronco, muitas vezes só pra se divertir
E fazia do chicote um brinquedo, às custas do negro só para sorrir
Mas era um sorriso ingrato, às custas de muita dor
O negro pagava sofrendo, chorando e gemendo, ao patrão falou:
- Eu nunca fiz nada, patrão. Por que tu me trata assim?
As noites também são escuras e através delas que Deus te faz dormir
Foi Deus que me deu a pele negra, patrão. Por ele tenho muito amor
Um dia esse bom Deus te mostra que minha pele é negra,
Mas alma não tem cor
O patrão ficou um tempo parado, me olhando sem nada dizer
Quando disse, falou:
- Vocês estão livres, as suas palavras vieram me convencer
E agora que eu sou negro livre, capoeira já posso jogar,
Eu faço um belo sinal, aperto sua mão e saio a cantar*

*(como Deus não tem)
Como Deus não tem, como Deus não há (coro)
Eu vou jogar capoeira, aqui na [...], jogo em qualquer lugar.*

Embora sejam válidos todos os esforços dos professores e socioeducadores que trabalharam com os adolescentes em suas unidades e conseguiram levar para o evento diferentes apresentações dos adolescentes majoritariamente afrodescendentes, prestigiando a cultura africana e afro-brasileira, a apresentação que seguiu com um discurso repleto de racismo e desrespeito deixou claro, para muitos, que ainda temos um longo caminho a percorrer. Surpreendentemente a dramatização foi protagonizada por funcionários brancos. E o que presenciamos foi totalmente incompatível com a proposta de debate sobre questões de raça, identidade e pertencimento da população afrodescendente. Ainda com o agravante de termos como atores da encenação, uma profissional do DEGASE/RJ assumindo o papel da negra subalternizada e oprimida, enquanto os outros dois verbalizavam com naturalidade termos racistas, sem contextualização ou debate sobre o tema.

²¹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tHvk4vyvv3O9p7-WOh0vUjVJSJ4qlFs81/view?usp=sharing>. Acesso em: dez. 2023.

Predomina nos espaços socioeducativos a população afrodescendente, visto que, para essa parcela da sociedade, as políticas de reparação e ações afirmativas ainda precisam percorrer um longo caminho para que haja justiça social no país. No entanto, perceber que, em espaços sensíveis como o DEGASE, no topo das ações e ocupando cargos de poder, como é o caso da coordenação de núcleo, pairam sujeitos que ignoram os efeitos de discursos opressores como o que foi exposto, só aumenta a distância entre o que minimamente poderíamos considerar um avanço disponibilizar encontros, como o Rumos da Abolição, para o debate e o cumprimento da lei 11645/08.

2.2 – Identidade e Gênero na Unidade Feminina de Internação

Nos perguntamos o motivo de sempre tratarmos da questão de identidade quando abordamos temas em que os sujeitos são negros e pardos. São perguntas que caminham com a história da população negra no Brasil, por estarmos continuamente lembrando um passado que foi o grande marcador das diferenças que hoje buscamos dissipar. No entanto, entender a necessidade de ter um referencial de identidade para sujeitos que vivenciam conflito com a lei passa não somente pela construção do ser e entendimento dos seus direitos, mas também pela compreensão da sua história e dos caminhos que o levaram até a internação. Considerando conhecer um pouco mais daquilo que encontramos na internação, ou seja, adolescentes que cometeram um ato infracional, nos deparamos com histórias possíveis dentro de desamparos, abandonos, baixa escolaridade de seus responsáveis, moradias precárias em áreas desprovidas de assistência social adequada e outras tantas questões que facilitam a proximidade com a marginalização dos atos. Ou seja, indagamos por que tantas adolescentes negras e pardas provenientes de famílias de baixa renda se encontram nos espaços socioeducativos. Estas que participam dessa pesquisa trazem pequenas partes de histórias que não encontramos, com a facilidade que presenciamos na socioeducação, em espaços educativos de alunos brancos de classe média. A questão racial para esta pesquisa é um marcador e, atrelada a ela, temos a questão da identidade. Castells (2018) destaca que a etnicidade sempre foi um atributo básico de autoidentificação.

[...] Não só por causa da prática histórica compartilhada, mas também porque “os outros” lembram às pessoas todos os dias que elas também são “outras”. Essa “alteridade” generalizada, seja ela definida por cor de pele, língua ou outro atributo externo, caracteriza a realidade do nosso mundo multicultural (*ibid.*, p.19).

O autor discorre sobre os aspectos da convivência multicultural destacando que, precisamente, por pessoas de diferentes culturas viverem lado a lado que elas se diferenciam umas das outras em termos de etnicidade. Acredita que tal fato leva à busca pela solidariedade dentro do grupo interno “como refúgio e defesa contra as forças incontroláveis do mercado e o preconceito dos grupos étnicos dominantes em cada contexto” (*ibid.*). Ainda sobre a etnicidade, o autor relata como frequentemente ela serve de base para constituir a comuna da resistência quando opressão e repressão levam a rebeliões.

Davis (2018) reforça essa questão quando nos convida a analisar o papel do sistema prisional norte americano, que aqui correlacionamos ao processo de punição, no caso sanção nos espaços socioeducativos, como marcadores de tratamento para aqueles que não se enquadram nos parâmetros das regras de convivência ditadas pela sociedade. A autora discorre sobre o nosso entendimento e nosso convencimento de que as prisões são instituições racistas e que o racismo não pode definir o futuro do planeta, sendo assim, nos lança a perspectiva de declará-las obsoletas. Declara que seu esforço está em se concentrar na história do racismo contra negros, a fim de deixar claro que a prisão revela formas solidificadas de racismo contra negros que operam de forma clandestina (*ibid.*, p. 27).

Destaco algumas similaridades na história do sistema prisional norte-americano com o nosso sistema prisional como por exemplo, a presunção de culpa e de criminalidade atrelada à raça. Porque assim como nos Estados Unidos, no Brasil temos vastos relatos históricos que demonstram o quanto perdurou o imaginário do papel central que a raça desempenhou na construção de presunções de criminalidade.

Uma outra análise interessante para este tema é como a representação do ambiente das prisões é construído no imaginário das pessoas. Davis (*ibid.*, p. 18) relata como a crítica cultural Gina Dent observou que “nossa sensação de familiaridade com a prisão deriva em parte das representações das prisões em filmes e outras mídias visuais”. E que a história da visualidade e ligada ao espaço de detenção também é uma das principais formas de reforçar a instituição prisão como uma parte naturalizada da nossa paisagem social. A história dos filmes sempre esteve conjugada à representação do encarceramento.

Mesmo aqueles que não decidem conscientemente assistir a um documentário ou programa dramatizado sobre o tema inevitavelmente consomem imagens do ambiente prisional, quer queiram ou não, pelo simples fato de assistirem a filmes ou à televisão. É virtualmente impossível não consumir essas imagens (*ibid.*, p. 19).

Por um lado, o cinema cria uma atmosfera permitindo a transposição do corpo e da mente. O que para espaços de privação pode ser muito valioso, visto que parte do dia dos internos é dedicada a pensar a vida fora dos espaços fechados e vigiados. No entanto, contamos também com as imagens fortemente consolidadas através de anos de exposição de ideias. Como exemplo, a ideia das prisões e internatos. Muitas são as pessoas que nunca visitaram tais espaços, mas construíram uma ideia marcante de como funcionam, as disposições dos locais onde o interno dorme, sua rotina, seu comportamento frente às autoridades, assim como suas angústias. Essa imagem está consolidada por anos de exposições de filmes que retratam as prisões como locais de punição onde cada interno é merecedor da privação. Ainda assim, os grupos que pertencem a esses espaços se comportam de maneira peculiar e diferente dos libertos. Resta saber se a realidade condiz com essa imagem e se a identidade assumida dentro da internação é uma escolha, uma estratégia ou consequência da permanência neste lugar.

Considerando a possibilidade de diferentes tipos de manifestações identitárias, escolhemos tratar de uma das formas distintas de identidade citada por Manuel Castells (2018): a identidade de resistência. Para o sociólogo espanhol, tal identidade é gerada por atores sociais que estão em posições desvalorizadas ou discriminadas. São trincheiras de resistência. Para pensarmos uma maneira de identificar o grupo de adolescentes desta pesquisa, destacando aquelas que exprimem potencialmente resistência à homogeneização, faremos um esforço para compreender a origem dessa manifestação na construção do sujeito cumprindo medidas socioeducativas.

E uma das significativas identidades assumidas é uma vertente das identidades feministas, sejam elas étnica, nacional, autodefinida etc. Vamos abordar uma identidade autoconstruída, aquela que terá como adversária a dominação cultural e como meta o multiculturalismo destituído de gênero. A escolha parte da tipologia analítica dos movimentos feministas construído por Castells (*ibid.*) para melhor exemplificar uma fragmentação do movimento feminista que nos leva as identidades autoconstruídas. Assim, será melhor a abordagem atingindo as fronteiras dessa partilha surgida dessa flexibilização.

Tomo como exemplo a autoidentidade através do pseudônimo escolhido pela feminista negra *bell hooks* que alega ter escolhido o nome *bell hooks*, porque é um sobrenome e porque soa forte e porque durante toda a sua minha infância, esse nome foi usado com referência à memória de uma mulher forte, que dizia o que pensava. Assim, adotar esse nome foi uma forma que a feminista encontrou de unir sua voz ao legado ancestral das vozes femininas, do poder da mulher.

Por meio da tipologia analítica dos movimentos feministas elencada, Castell (2018) destaca que a autoconstrução da identidade não é a expressão de uma essência, “mas uma afirmação de poder pela qual mulheres se mobilizam para mudar de como são para como querem ser. Reivindicar uma identidade é construir poder” (*ibid.* p. 321).

São questões que alcançam as adolescentes, na trajetória que vivem enquanto estão no processo de construção do sujeito, dividindo outros questionamentos vinculados à internação. Nesta descoberta apresentam determinação para se assumirem enquanto mulheres, negras ou pardas, porque este é o grupo predominante na internação, dividindo todos os percalços que naturalmente encontrariam na sua trajetória adolescente, com o domínio das ações no controle do corpo e dos anseios. Porque todas as descobertas que uma adolescente experimenta, nesta etapa da vida, as internas terão que vivenciar frente ao domínio da internação.

Elas são e serão, pelo tempo que permanecerem na socioeducação, condicionadas a aceitar a rotina através das regras e controle que o sistema exige. Estão se descobrindo como mulheres, entendendo quais os possíveis caminhos que irão enfrentar. Começam a perceber as dificuldades de pertencerem a um grupo que historicamente é colocado em lugares não privilegiados. Porque existe um lugar para cada um, e essa escolha não é facilmente dada, ela parte de uma conquista vinda de uma luta para ser vista com equidade. O que já não é tão simples para aqueles considerados transgressores.

Embora as adolescentes recebam um tratamento mais cuidadoso, se formos comparar aos jovens do sexo masculino, ainda assim não vigora uma concordância absoluta sobre os direitos do adolescente aos cuidados do sistema socioeducativo. Ainda permanecem disputas de poder na figura do agente disciplinador. A função educativa e disciplinadora nem sempre é entendida como não repressora e punitiva. Todas essas considerações oscilam nas tomadas de decisão nos momentos de conflito dentro do espaço da internação, isso durante todo o tempo na abordagem e tratamento do interno. Para o educador e toda a equipe de atendimento é necessário reconsiderar e compreender os múltiplos fatores que o adolescente vivencia, trazendo muitas vezes à tona os aspectos da sua história, gênero, condição social e familiar para que não recaia na posição de repetir o discurso construído para o enclausuramento e punição daqueles vistos como transgressores do sistema e das regras de convivência na sociedade.

2.2.1 – Diferentes performatividades de gêneros vivenciadas na socioeducação

É importante ressaltar que ao longo dos anos no Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA), o valor simbólico exercido pela figura feminina de Luiza Mahin tem fortalecido

diversos movimentos ligados à questão da identidade. Tal fortalecimento se justifica pela premissa de levar a este grupo, adolescentes do sexo feminino cumprindo medidas socioeducativas, a importância e os desafios vividos pela mulher na sociedade que vivemos.

Os avanços alcançados através das dinâmicas propostas pelo projeto pedagógico, construído em parceria, perpassam pela interação existente entre estes dois espaços – colégio estadual e unidade socioeducativa feminina – sem a qual as ações desenvolvidas não encontrariam razão de existir. Tal processo socioeducativo, compartilhado pela comunidade composta por alunas e funcionários do Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA) e do Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC), não caminha dissociado. As práticas educativas são pensadas e realizadas buscando a compreensão do universo feminino trazendo, para o convívio dos espaços citados, diversos questionamentos importantes para a compreensão do papel que exercemos na sociedade. Tal troca se torna rica justamente por haver a preservação do gênero eleito para representar a Unidade Escolar.

No histórico de projetos bem-sucedidos desta unidade escolar, a questão de gênero sempre foi o fio condutor. Portanto, a figura feminina é um forte elo no discurso da identidade fortalecendo todo o encaminhamento de propostas direcionadas a esse público.

No entanto, duas situações surgiram, na história da unidade de internação e do colégio estadual, que causaram grande mobilização entre professores e funcionários.

A primeira foi no ano de 2013 quando, em um ajuste de unidades e encaminhamento de direção das escolas, surgiu a proposta de transformar o Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA), em anexo do Colégio Estadual Candeia, escola que funciona no espaço físico da unidade masculina de internação Escola João Luiz Alves (EJLA) e, também, transferir o nome da unidade escolar, Colégio Estadual Luíza Mahin, para outra unidade escolar em espaço socioeducativo de atendimento ao sexo masculino na cidade de Campos dos Goytacazes.

Em um movimento de protesto, os professores do CELMA se uniram em prol de desfazer essa mudança proposta pela Secretaria de Estadual de Educação (SEEDUC/RJ, através da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP). Verdadeiramente, a SEEDUC/RJ demonstrou não ter compreensão da importância de termos propostas pedagógicas encaminhadas para tal atendimento e público-alvo, preservando as questões de gênero, que vinham delineando com sucesso as ações do colégio.

Acreditando que transformar a unidade escolar em anexo de uma unidade escolar masculina, não só estaria submetendo os projetos pedagógicos realizados e em andamento à descaracterização, como também finalizaria um histórico de avanços e conquistas significativos para o público em questão, conquistamos o retrocesso desse ato de unificação dos espaços

escolares. Através da carta manifesto e reuniões com o coordenador da DIESP, regional responsável pelas escolas dentro das unidades prisionais e socioeducativas no Estado do Rio de Janeiro, conseguimos preservar o projeto pedagógico e a modalidade de atendimento para as adolescentes dentro do prédio edificado para o Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA), ou seja, permanecendo dentro do espaço físico de internação de adolescentes do sexo feminino.

Masschelein e Simons, (2014), relatam como a filósofa Hanna Arendt (1977) afirma que cada pessoa não é apenas um estranho e sim, também um novo estranho. Para a filósofa, a escola é exatamente o lugar onde a singularidade que distingue cada ser humano do outro pode começar a florescer e a se desenvolver, podendo tomar forma um novo começo do mundo.

A autora vê os jovens como estranhos que devem ser apresentados ao mundo gradualmente, com cuidado. Entende a escola como o espaço mediador, que re/apresenta o mundo público (porque especifica o Estado como o mundo público) e funciona como uma proteção do mundo contra os jovens como estranhos. Os jovens são os recém-chegados ao mundo, o recém-chegado e o estranho, nascido em um mundo que já existia e o que ele não conhece. E acredita que o lugar desse jovem é na instituição que nós interpusemos entre o domínio privado da casa e o mundo, neste caso a escola, para que a família faça a transição para o mundo, uma transição possível”.

O professor, sendo parte desse lugar chamado escola, localizado entre a família e o mundo, de um lado surge como alguém que assume a responsabilidade pelo mundo, ao re/apresentar o mundo quando ensina. Neste caso, o professor é a figura do adulto que ama tanto o “mundo” quanto os jovens: a ponto de permitir que eles entrem no mundo re/apresentado por ele e, ao mesmo tempo, permite que eles sejam recém-chegados e estranhos. Por outro lado, esse adulto/docente assume a responsabilidade pela chance de um novo começo.

Para a filósofa alemã a escola é a ‘arquitetura social’. O termo arquitetura entendido tanto como prédio; edificação quanto instituição. E os professores, como representantes do mundo que constroem e organizam especificamente para os estranhos e recém-chegados (os jovens).

Portanto, a mobilização contra o ato de mudança do espaço que oferece ensino básico às adolescentes teve êxito a partir da comprovação de autonomia e identidade da unidade escolar, através do envolvimento da equipe de professores em variados projetos destinados ao público feminino, demonstrando a característica peculiar do planejamento pedagógico voltado para as questões da mulher e demais questões relacionadas ao sexo feminino e a adolescência, aliados ao momento de privação de liberdade. O ato fortaleceu a identidade do espaço e a

unidade formada entre a escola, com seu caráter específico de atendimento ao público de jovens adolescentes do sexo feminino e a unidade de internação.

Outra situação enfrentada nos espaços que comportam o colégio estadual e unidade de internação, foi a chegada de adolescentes trans*²² para convivência com as adolescentes do espaço feminino de internação.

Sabemos que as diretrizes do Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas (SINASE), conferem novos significados ao atendimento nos centros socioeducativos. Sob o marco da Doutrina da Proteção Integral, o princípio da individualização, ganha nova dimensão, reconhecendo a condição de sujeito de direitos às crianças e aos adolescentes, inferindo que os adolescentes sob medida socioeducativa devem ser tratados de modo individualizado, levando-se em consideração as características e circunstâncias pessoais relativas às suas diversas esferas de singularidade e vivência. Contudo, constata-se a existência de negação recorrente da aceção plena de referido status no trato dos adolescentes que cometem ato infracional, especialmente no que diz respeito aos direitos no âmbito da sexualidade e do gênero.

No final do ano de 2022, especificamente no último dia útil do ano, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), editou uma resolução detalhando e ampliando o direito de mulheres adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em unidades de internação.

Tal documento foi publicado no Diário Oficial da União e atualizado trazendo as seguintes determinações:

- que haja apuração imediata de qualquer denúncia de violência sexual dentro das unidades – e que, quando necessário, a adolescente seja informada das hipóteses de aborto legal;
- que as adolescentes recebam formação profissional diversa e que não seja determinada por "expectativas sociais de gênero";
- que ficam proibidas práticas que "violem a identidade e a liberdade das adolescentes", como corte compulsório de cabelos e depilação compulsória;
- que será garantida às gestantes a "provisão material necessária aos cuidados do bebê";

²² O termo transgênero caiu em desuso. Atualmente os movimentos sociais que lutam pela visibilidade das pessoas trans* utilizam o asterisco acompanhando a palavra trans* para designar um termo guarda-chuva. Com isso, engloba diferentes identidades, podendo incluir pessoas trans* que se identificam dentro ou fora do sistema normativo binário de gênero (masculino x feminino). Disponível em: <https://transfeminismo.com/trans-umbrella-term/>.

- que serão respeitados os ritos e tradições das adolescentes indígenas, estrangeiras, quilombolas ou de povos e comunidades tradicionais;
- que as adolescentes casadas ou em união estável terão direito à visita íntima nos termos da lei.

Esta nova regulamentação prevê, também, que os direitos "aplicam-se também às adolescentes travestis e transexuais atendidas nas unidades de atendimento socioeducativo".

A chegada de uma jovem trans* em uma unidade feminina de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE/RJ) gerou discussões e tensões, revelando importantes dinâmicas a respeito de gênero, sexualidade, transexualidade e direitos. Houve a criação de um Grupo de Trabalho sobre diversidade sexual e de gênero e a produção do Regimento Interno do Degase (Decreto n. 46.525/18) o que foi uma medida muito importante para orientação aos servidores do espaço.

Apesar do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), afirmar que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas leis”, em se tratando de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, agrava-se a visão da adolescência como fase da vida problemática. O que dificulta a garantia de direitos do adolescente.

Com a Resolução nº 558/2015 do Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP-RJ), as penitenciárias no Estado do Rio de Janeiro possuem regulamentações quanto ao tratamento destinado às pessoas trans*. Para o sistema socioeducativo, foi publicado no final do ano de 2018, no Regimento Interno do DEGASE/RJ, uma seção que trata especificamente do atendimento ao público LGBT. Esse foi um longo processo de trabalho e discussão, do qual participei como ouvinte nos encontros realizados na unidade de internação feminina para ampliação da abordagem do tema junto às escolas de ensino básico que funcionam no atendimento socioeducativo.

Bruna, nome que invento para me referir a aluna, foi a primeira jovem trans*, internada inicialmente em uma unidade masculina e depois transferida para a única unidade feminina de internação do DEGASE/RJ. A adolescente foi protagonista de um fato inédito: pela primeira vez uma jovem transexual, formalmente reconhecida como tal pelo sistema de justiça do Estado do Rio de Janeiro, cumpria medida socioeducativa em uma unidade feminina de internação do DEGASE/RJ.

Quando Bruna ingressou no sistema socioeducativo foi isolada no alojamento, internada em uma unidade masculina e afastada dos outros internos. Completamente hostilizada por parte das colegas e alguns funcionários, foi privada de participar das aulas na escola e fazer cursos. Acompanhada por uma equipe técnica, a presença de Bruna desencadeou outros olhares na relação e no atendimento dos adolescentes trans*, provocando Grupo de Trabalhos (GTs) que promoveram encontros para levar a questão às outras unidades de internação, visando sensibilizar os funcionários que convivem com os adolescentes para interromper o processo de aprisionamento que os adolescentes trans* enfrentavam ao ingressar no DEGASE/RJ.

E dessa maneira o encaminhamento da equipe técnica foi buscar uma solução para que os direitos de Bruna fossem garantidos, para que pudesse, então, frequentar a escola e os cursos, convivendo com os demais adolescentes. A ideia da transferência para a unidade feminina foi a proposta que mais coube nesse contexto. E assim, uma audiência especial foi marcada, articulada entre a equipe técnica da unidade masculina e a Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, solicitando a transferência da adolescente. Em 2017, em decisão inédita, a juíza da Vara de Execuções de Medidas Socioeducativas (VEMSE), determinou a transferência de Bruna para a unidade feminina.

No entanto, ao ser transferida para a unidade feminina, a mesma rejeição que sofreu por parte dos internos do sexo masculino, enfrentou com as internas da unidade feminina. Em conversa com a técnica que a atendia, íamos descobrindo o que de fato incomodava algumas adolescentes e funcionários. Ter um órgão sexual masculino era visto como se fosse identificar seu desejo hétero ou homossexual baseado em sua identidade e performatividade de gênero.

Muitas argumentações contrárias a aceitação do nome social eram puramente de cunho moral. Justificativas do tipo “não está certo um menino no meio das meninas”. Por outro lado, o que verbalizaram é que ela, Bruna, tinha um órgão sexual masculino. E assim como os “Joãos” mudam para “Maria” quando saem da internação ou usam maquiagem quando encontram outros internos em curso ou eventos. Ouvi um agente de disciplina dizendo que ela, Bruna, poderia simplesmente resolver ter relações sexuais com uma interna, por curiosidade ou porque “é adolescente e nem sabe direito o que quer” [*sic*].

No fundo, não só o estranhamento e curiosidade das internas foi aguçado. Havia também o medo que imperava. Alguns agentes sentiam-se ansiosos e alegaram que um “menino” convivendo a internação com as meninas poderia acontecer uma gravidez de uma das internas. E as suspeitas e transtorno certamente iam recair, primeiramente, direcionados aos agentes de disciplina e agentes educacionais. Além de vigiarem as meninas teriam um grande trabalho

precisando ficar atentos todo o tempo aos movimentos que Bruna fizesse enquanto estivesse com as outras internas.

Bruna, inicialmente foi isolada em um alojamento, na tentativa de evitar que permanecesse com outras internas nos espaços de descanso. Nas aulas, a adolescente trans* participava junto às outras alunas, sendo todos os professores conscientizados que o nome social, como registrado no diário de classe, deveria ser respeitado. Não era opção e sim uma obrigatoriedade garantida pelo decreto nº 8.727 de abril de 2016.

A percepção dos corpos em relação à sexualidade na privação de liberdade, é constantemente marcada por essa transitoriedade, especialmente na unidade feminina de internação. Mesmo com o tempo, as barreiras sendo diluídas, e outras Brunas chegando ao espaço feminino de internação, sabemos que as mudanças também potencializam o medo. Mas o medo impulsiona a agir em busca de caminhos que consolidam a garantia de direitos que o sistema socioeducativo tem o dever de oferecer aos adolescentes tutelados.

Essa situação provocou o aprimoramento das ações, o que permitiu ao DEGASE/RJ criar um Grupo de Trabalho (GT), para tratar da temática da Diversidade Sexual, contando com representantes do corpo técnico, agentes e direções de todas as unidades, assim como também, pessoas envolvidas com essa temática em universidades e pesquisas acadêmicas ou que trabalham e vivenciam a causa. O GT circulou pelas unidades, fazendo o diálogo com os funcionários apontando questões que surgem no dia a dia da convivência com o adolescente trans*. Através da metodologia da roda de conversa, participei de alguns encontros promovidos na unidade feminina, o que colaborou para o trabalho com os temas abordados dentro da escola, entre eles, sexualidade e gravidez na adolescência.

2.2.2 – Dinâmicas identitárias- relações e subversões

Frente ao relato das duas situações acima narradas, trago parte das manifestações e resultados do enfrentamento às questões apresentadas. No primeiro caso, a tentativa de retirar a unidade escolar, o Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA), do espaço físico do Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC), o movimento que teve êxito freando o deslocamento da escola, partiu dos professores em reuniões e manifestações inclusive nas redes sociais através de petição pública²³ lançada pelo professor de

²³ [Impedir a retirada do Colégio Luiza Mahin da Unidade de internação feminina do Degase \(avaaz.org\)](#)

história da unidade escolar. Um dos textos produzidos em construção coletiva dos professores, e encaminhados aos coordenadores da DIESP, continha o seguinte conteúdo:

“O Colégio Estadual Luíza Mahin atende adolescentes do sexo feminino que cumprem Medidas de Internação e Internação Provisória no DEGASE/RJ. O colégio encontra-se localizado no Centro de Socioeducação Professor Antonio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC), antigo Educandário Santos Dumont (ESD), situado no bairro Galeão na Ilha do Governador. O Colégio oferece educação básica para as adolescentes, visando contribuir para a reintegração delas ao convívio social, de acordo com o que é estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo SINASE. O público-alvo em questão é constituído por adolescentes, em sua maioria afrodescendente, oriunda de comunidades pobres do Estado do Rio de Janeiro. Os colégios estaduais que estão nas unidades do DEGASE/RJ se vinculam a uma diretoria específica da Secretaria de Educação a Diretoria Especial de Unidades Prisionais e Socioeducativas (DIESP). Está ocorrendo uma ação administrativa da DIESP de tirar o nome "Luíza Mahin" da escola que fica na unidade feminina do DEGASE/RJ para outra escola em unidade masculina do DEGASE/RJ que foi criada na cidade de Campos. O nome Luíza Mahin, historicamente, vincula-se a luta das mulheres negras por seus direitos, portanto, a questão de gênero será deixada de lado se essa ação administrativa for efetivada. Além disso, a própria história da criação da escola também, pois o nome Luíza Mahin foi escolhido para a escola em unidade feminina, exatamente pelo seu perfil histórico, ou seja, importante mulher negra, que além de ter lutado pela sua liberdade, lutou também pela liberdade dos outros escravos e escravas no Brasil, tornando-se um símbolo feminino de superação, exemplo importante para as meninas que se encontram internadas no DEGASE/RJ. A ação que a DIESP pretende realizar deve ser repudiada como um ato de desrespeito à luta das mulheres em geral, e das mulheres negras em particular. A burocracia não pode se sobrepor a história desta guerreira que liderou a Revolta dos Malês, em nome da memória dela devemos lutar para que não se efetive este desrespeito. Sendo assim, repudiamos a mudança do Colégio Luíza Mahin para unidade masculina do DEGASE/RJ, pois queremos que o nome desta grande mulher negra continue sendo a referência para as adolescentes do DEGASE/RJ, um exemplo de superação e de vida voltada para a luta pela liberdade e dignidade do ser humano em geral, e das mulheres em particular”.

Tal dinâmica demonstra o sentido do que foi construído a partir de um projeto pedagógico, que apostou na figura da mulher negra, como fator identitário para o grupo de adolescentes. Muito do processo e dos avanços que revelam a transitoriedade dos corpos e do espaço, caminhou no sentido de buscar a origem e a originalidade, aqui me refiro ao que ainda

não havia sido dito ou pensado. Essa mulher, Luiza Mahin, para nós educadores que apostaram na figura em contrassenso, indo em outra direção dos padrões da fragilidade que envolve o imaginário do modelo de mulher, traz mais do que uma história, porque vislumbra conquistas que fizeram diferença para muitos que viviam a opressão da época. Uma forma de ativismo que serve de exemplo para as jovens adolescentes, que devem conhecer a história e ressignificar o sentido de guerreira. Mas, o que seria esta conquista neste contexto? Exatamente não ser ou se ver na condição de, só por ser mulher, ser frágil ou ter que ser igual ao padrão de mulher que vigora hegemonicamente na estética coletiva.

Quando citamos o caso da jovem trans*, que aqui chamei de Bruna para relatar a situação vivenciada, trouxemos uma imensidão de questionamentos que conseguiram pôr em xeque a condição de ser mulher. Indo além, ser mulher, jovem, em privação de liberdade, com restrição de direitos como foi o caso de Bruna. A sua chegada à unidade de internação causou estranhamento e uma imensidão de práticas discriminatórias foram desencadeadas, inclusive por adolescentes que recebiam naturalmente o tratamento de “João”. Mesmo notoriamente vivenciando as complexidades advindas da forma como se percebem, não puderam aceitar a adolescente trans* na unidade feminina devido à sua identidade de gênero. Entre muitas questões que envolvem os conflitos identitários que vão surgindo neste percurso dentro da internação, paira também, entre os “Joãos” um sentimento de disputa que para muitos deles é desigual. Afinal, frente à presença de Bruna no espaço, eles estavam em desvantagem. E isso era algo verbalizado por alguns. Inclusive no discurso quanto à disputa na conquista das “Marias”, que Bruna diversas vezes deixava claro que não eram alvo de seu interesse.

Mas essa questão nos leva ao universo das relações. A adolescente, quando se percebe do sexo masculino, reproduz um comportamento muitas vezes exageradamente masculinizado para corroborar a sua posição. Ele é o “João” da casa, o macho conquistador, disputado por várias “Marias”. E então, nos perguntamos como agir diante do fato de presenciar uma adolescente transitar do universo feminino para o masculino levando estereótipos de comportamentos que reforcem o machismo. Por que, ao se tornar “João” tal adolescente assume junto a postura e trejeitos do homem de muitas mulheres, que é o “dono do pátio” [*sic*], que todas estão brigando e chorando por ele? E é dessa forma que presenciamos a figura do “João” e suas “Marias” no pátio da internação. Uma relação de poder que, neste imaginário da incorporação desse personagem, permite ser homem como alguém que potencialmente vai ser alvo de disputas pelas frágeis ‘Marias’.

Bruna, por sua vez, assume o papel feminino como “aquela que não tem força física para os embates”, por isso não há o que temer. Porque “ser mulher é ser frágil”.

Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de pessoa se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujos gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas (Butler, 2003, p. 38).

CAPÍTULO 3 – CINEMA E EDUCAÇÃO

Este capítulo traz algumas atividades desenvolvidas nas aulas de arte e os caminhos percorridos no encontro entre cinema e educação. Apesar de diversas atividades planejadas dentro do projeto Educando com Consciência Negra outras, não especificamente alinhadas a este projeto educativo que desempenhou grande importância na transformação e identidade dentro do espaço socioeducativo feminino de que trata esta pesquisa, também tiveram tamanha importância a partir do momento em que o cinema esteve presente entre as linguagens de arte que participaram do processo educativo na unidade de internação.

Neste momento será possível acompanhar como os dispositivos implementados fizeram a diferença, colaborando com as dinâmicas do trabalho em videoarte, dos espaços adaptados para bate-papo entre os adolescentes sobre questões do seu universo e sessões de cinema na escola, e das representações e apresentações de trabalhos usando equipamentos digitais e experimentações audiovisuais.

Ainda aqui, apresento um pouco da trajetória do cinema e educação que através da lei 13006 sancionada em 2014, alterando o artigo 26 da LDB com o acréscimo do parágrafo 8º, demonstra a participação de pesquisadores e educadores conhecedores do potencial do cinema na educação, empenhados em estabelecer dentro da lei espaços nas escolas brasileiras, além de acreditarem na importância de ampliarmos a oferta da formação para educadores em cinema como uma das linguagens da arte.

3.1- Videoarte e cinema na Socioeducação

Fresquet (2013, p. 9) destaca como “as artes provocam, atravessam, desestabilizam as certezas da educação, perfuram sua opacidade e instauram algo de mistério no seu modo explícito de se apresentar, ao menos, no espaço escolar”. A arte nos permite transformar antigos em novos diálogos mesmo ainda dentro do processo de feitura das ações.

Tantas foram as vezes que a atividade planejada tomou outro rumo, mais empolgante e atrativo, fazendo crescer uma proposta de atividade, planejada para cumprir tantas aulas, horas-aula, culminando de tal maneira. E, surpreendentemente a desenvoltura tomou outro caminho, por descobrir naquele instante que o ato criativo vigorava com uma potência que não poderia ser perdida. Essa capacidade de desmontar muitas premissas iluminou inúmeras ações iniciadas com as jovens alunas internas no Colégio Luiza Mahin.

Segundo Cohn (2016), a videoarte produz deslocamentos interessantes que podemos experimentar no espaço escolar, a saber:

- 1) do vídeo como veículo, no sentido *deweyano*;
- 2) da existência de uma relação íntima entre arte e sociedade (incluindo contextos amplos e locais);
- 3) do papel do espectador como construtor de sentidos;
- 4) do encontro com a obra como possibilidade de encontro consigo próprio (identidades) e com o outro (alteridades);
- 5) da importância da arte e sua relação com a vida
- 6) da arte como espaço de reflexão e de libertação
- 7) da construção curricular e sua relação com a aprendizagem
- 8) da transformação que a experiência vivida nesse curso (*ou aula*) proporciona e de sua possível reverberação futura;

Sendo a escola o ponto de convergência para o encontro com a arte pois ali, majoritariamente, as aulas de arte aconteciam e nela o olhar das alunas está direcionado para os espaços de criação. E independentemente do pré-estabelecido, ou seja, ter que ir para escola porque a frequência escolar é uma das condições para a liberação da internação e progressão de medida socioeducativa, é verdadeiramente satisfatório retomar os diversos momentos que as alunas desejaram estar na escola para continuar e finalizar um produto, como um vídeo.

Mesmo diante da exigência de se estabelecer planejamentos com objetivos a serem alcançados o que mais coloriu as atividades foi a possibilidade do imprevisto de, quando possível, aproveitar o que surgia no momento da moldagem da tarefa. Quero me referir assim às aulas porque, nesta retomada dos acontecimentos, reviver o processo traz muito de bastidores que, por fim, acabaram por deslocar a sequência das ações. Por exemplo, uma proposta de aula que inicialmente deveria transcorrer de tal maneira, celebrou o protagonismo de um fato surpresa criado no imprevisto, remodelou a ordem das ações. Ainda que, sem intenção de agir com rigidez, fosse necessário recorrer às imposições tais, como: tentar impedir que uma aluna desinteressada atrapalhe o andamento da tarefa de outras alunas participantes, usando falas que a façam ter ciência da condição de interna, lembrando que existe uma avaliação de sua participação nas aulas e comportamento na “casa”, para que o relatório favoreça a sua audiência de progressão de medida, tal procedimento é percentualmente pequeno comparado ao todo.

Esta delicadeza de ampliar as relações através de uma atividade educativa, dando brilho ao final do processo, recebendo das alunas interesse gratuito e espontâneo em participar, é de extrema satisfação. Na busca pelos fatos que se vão reacendendo na minha memória, quando retomo uma foto, vejo um desenho feito pelas alunas, e mais ainda, quando acesso um vídeo produzido durante as aulas, percebo o quanto a arte permite esse elo sensível gerado na relação professora- alunas.

Foram tantas as vezes que o primeiro contato que uma aluna fez ao entrar na sala de aula, após ter ou estar participando de uma produção de material audiovisual, foi me abraçando, e isto diz muito. Porque significa afeto por tal atividade existir naquele espaço e momento conflituoso da sua vida. E isso para mim, pode ser entendido como uma forma de agradecimento por estar oferecendo esta leveza.

A potência da arte é imensa. Podemos dizer que, ao propiciar esse “intervalo” para que elas produzam arte, permito também o deslocamento dos corpos destas alunas internas para um lugar que só elas podem alcançar.

A concentração das alunas durante as tarefas e a determinação para que o produto seja agradável, era surpreendente. Em um nível que difere consideravelmente do empenho obtido em turmas de ensino básico nas escolas fora da internação. Talvez, pelo fato de vivenciarem essa experiência da privação de liberdade estejam condicionadas a ocuparem suas mentes e nada mais agradável do que fazê-lo realizando atividades que toquem seus interesses e motivações.

Cohn (2016) em sua tese intitulada *Pedagogia da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas*, revela não ter a pretensão de realizar vídeos educativos como intermediadores das relações entre arte e escola, e sim “investigar a introdução da própria arte na escola, especificamente da videoarte, por acreditar que ela própria traz ensinamentos que merecem ser estudados” (*ibid.*, p. 20).

A artista visual e educadora inicia o questionamento quanto ao que a videoarte tem a ensinar aos jovens estudantes de arte e de como ela opera transformações nos seus modos perceptivos das imagens e do mundo. Destaca o interesse da investigação concentrada na inclusão da produção imagética, na escola, como resultante de um encontro específico do cinema com as artes plásticas. Ao revelar seu interesse em pensar as possibilidades pedagógicas das imagens em movimento da arte contemporânea no espaço escolar, a artista afirma que o hibridismo das formas, “característico da própria constituição videoarte”, já sinaliza em si um alcance pedagógico, “uma vez que a diluição de fronteiras entre as técnicas ali implicadas aproxima os estudantes dessa modalidade artística e facilita o acesso à sua produção” (*ibid.*).

Cohn identifica a partir da experiência de ensino-aprendizagem com a videoarte, a existência de uma pedagogia inerente aos deslocamentos proporcionados por esse encontro, especialmente “deslocamentos de ordem espacial, estética e política” (*ibid.*).

A origem etimológica do termo deslocamento remete à palavra migração, do latim *migro*, que significa "ir de um lugar para outro". “Des-locar” é mudar de locação, é sair de um lugar e ir para outro lugar, possibilitando a quem se desloca mudar de pontos de vista e vivenciar novas experiências: é, portanto, se transformar, se reinventar. Há uma relação íntima entre o deslocamento espacial e a abertura para novas configurações mentais e afetivas, como nos mostram as experiências pessoais de viagem, por exemplo, conhecidas por todos nós. Novos espaços e novos pertencimentos proporcionam reinvenções das formas, dos sentidos, e dos sujeitos ali implicados, o que no ambiente pedagógico é necessário e muito bem-vindo (*ibid.*).

No propósito de explorar as experimentações com imagens e movimento, produzimos diversas fotos e pequenas filmagens enquadrando partes dos corpos das alunas. A montagem destacava expressões, detalhes variados dessas expressões como: sorrisos, apertar de lábios, olhares de várias alunas. O vídeo serviu como uma videoinstalação composta com os fragmentos dessas particularidades dos corpos. Durante o exposto para as alunas que não participaram da montagem e da seleção das fotos e/ou filmagem neste trabalho de videoarte, foi de interesse o fator surpresa e a percepção de detalhes anteriormente não observados por muitas, como formato dos olhos, linha dos lábios, belo sorriso, inclusive sinais que apontavam quem era a aluna. Apesar de ter ocorrido a rápida identificação de certas alunas por outras colegas. Em um dado momento da exibição, ressaltando que o material final para ser apresentado aqui necessitaria de uma reedição mais específica evitando revelar a identidade das alunas, outras particularidades dos corpos eram apontadas. O que causou interesse para as espectadoras, assim dito por elas nos relatos foram as similitudes e as disparidades entre as componentes da montagem. As alunas trocaram conversas sobre tons de pele, detalhes de formato de lábios, olhos, característica de herança genética e especialmente os sorrisos.

Para Cohn (2016), um dos interesses de análise do trabalho de videoarte na escola está no “trânsito entre a posição de aluno/espectador para aluno/produtor de arte que emerge na experiência do fazer artístico, movimentação fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem da arte” (*ibid.* p. 21).

Figura 12- Videoinstalação- *Quem eu sou?*



Fonte: print de tela de vídeo do acervo CELMA.

Tais experimentações possibilitaram novas perspectivas no trabalho com o ensino da arte, gerando não só ângulos diferentes de observação, como também um novo fazer artístico. Nele o aluno é espectador da sua própria produção. Enquanto cria, participa, observa e opina.

Figura 13- Videoinstalação- *Quem eu sou?*



Fonte: print de tela de vídeo do acervo CELMA.

Figura 14- Videoinstalação- *Quem eu sou?*



Fonte: print de tela de vídeo do acervo CELMA.

Com o tempo, gradativamente fui construindo um entendimento mais concreto sobre o motivo pelo qual o DEGASE/RJ, ao ser criado como espaço de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, priorizou somente as linguagens artísticas, respectivamente música, artes visuais, teatro e também a educação física em seu primeiro concurso, para o ingresso de professores nos espaços socioeducativos. Como uma das primeiras professoras concursadas a ingressar no quadro de funcionários do DEGASE/RJ, pude presenciar o discurso de profissionais que participaram da elaboração do departamento de ações socioeducativa do Rio de Janeiro. O intuito era trazer um olhar mais sensível e multidisciplinar para o atendimento ao adolescente em conflito com a lei, o que não acontecia durante a gestão da FUNABEM à frente do atendimento aos internos. Tal fato reforça os primeiros movimentos para retirar a imagem que historicamente marcou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada pela Lei Federal 4.513 de 01/12/1964, como espaço até então, dissociado das práticas de ressocialização e contaminada por histórias de abusos e maus tratos. Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a FUNABEM foi extinta, no ano de 1994, sendo substituída com a criação do DEGASE/RJ, através do Decreto nº 18.493, de 26 de janeiro de 1993.

Também importa saber não somente a motivação para que as linguagens artísticas tivessem prioridade na formação do quadro dos primeiros profissionais de educação concursados para o DEGASE/RJ, assim como as ações que emergiram mais voltadas para a garantia de direitos dos adolescentes assistidos, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Visto que o histórico de atendimento da antiga FUNABEM possui um extremo de falta de sensibilidade e descaracterização do propósito da socioeducação. “A crítica central ao atendimento promovido pela FUNABEM, cuja execução dos seus serviços dava-se através das

Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEM's), era de que esse sistema produzia isolamento e segregação” (LABES²⁴, 2022).

No entanto, em um espaço vívido de tensões, com histórico de opressão e mal direcionamento das ações socioeducativas, a arte tem papel fundamental.

Não objetivamos, enquanto professores das linguagens artísticas, produzir resultados complexos e totalmente bem-acabados. A criação é uma experiência que demanda outro caminho, outro processo. E a escola, deve ter consciência dessa experiência do contato, da criação, do fazer, priorizando a relação criativa que o aluno estabelece com as linguagens artísticas e seus equipamentos nas linguagens da arte²⁵.

Em “*Hipótese-Cinema*”, Bergala (2008), afirma que não está seguro se a escola é o melhor espaço para acolher a arte, mas para muitas crianças, é o único lugar onde isso se torna possível.

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do ‘fazer’ e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo ‘estranho’ à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais (*ibid.*, p. 30).

O fato de inserir nestes espaços o cinema como uma das linguagens artísticas, corrobora a potência das artes em escolas de atendimento socioeducativo. As práticas que podemos propor com o cinema dentro de um espaço socioeducativo nos abrem novas percepções do real ao permitirem estabelecer uma relação de horizontalidade na frente da tela ou ao redor da câmera, promovendo pensamento sensível e atento ao mundo.

Considerando que ainda encontramos a prática de ter o cinema na escola como apoio didático em diversas disciplinas, Anita Leandro (2001) aponta como meio século após a publicação de *Imagem e pedagogia* de Geneviève Jacquinet, vários equívocos permanecem quanto a maneira como o audiovisual é utilizado.

A escola se apropria da imagem em movimento não como quem se aproxima de uma arte, a cinematografia, capaz, por si só, de pensar novas relações de espaço e de tempo, por exemplo, mas como quem busca um aditivo tecnológico para incrementar

²⁴ O projeto **Laboratório de Estudos Socioeducativos – LABES** foi iniciado em setembro de 2021, a partir de uma parceria firmada entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio da Pró Reitoria de Extensão e Cultura (PR-3/UERJ), com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e o Departamento-Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE/RJ), fundamentada na Lei de Inovação do estado. A viabilidade jurídica do LABES obteve aval da Procuradoria Geral da UERJ (PGUERJ).

²⁵ “A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles.” (PCNs- Vol. 6).

processos educativos em andamento, desencadeados por ciências já consolidadas, como a Biologia, a Geografia, a História...[...] (*ibid.*, p. 29).

Dessa forma, não se trata de desmerecer a apropriação que se faz do cinema nas escolas. No entanto, cabe buscar caminhos para consolidar o cinema como linguagem artística, desapegado de equívocos que são também recorrentes nas outras linguagens artísticas como a música, as artes visuais, a dança e o teatro, vistas como complementos das demais disciplinas ou percepções de que essas artes estão na escola para promover eventos.

Um equívoco leva a outro: por ser abordada como ilustração, como mera referência a um discurso que a precede, o discurso pedagógico, a imagem acaba tendo uma participação secundária na maioria dos processos educativos que a utilizam. Prevalece ainda hoje aquela "pedagogia do transporte", da "mensagem a ser transmitida", permitindo que essa imagem continue sendo absorvida pela educação sem maiores exigências formais. O desinteresse pela ontologia desse novo objeto do qual a educação se apropria tem levado a uma espécie de democratismo visual em que todas as imagens se equivalem, desde que a intenção pedagógica seja assegurada. Os efeitos dessa política, aparentemente inofensiva, são evidentes tanto na escolha dos filmes a serem analisados em sala de aula quanto na própria produção dos chamados filmes educativos (*ibid.*).

De resto, importa saber que, mesmo colaborando com outros trabalhos escolares, com outras disciplinas e outros saberes, existe um saber específico nas linguagens artísticas que produz conhecimento. Este é o caso da linguagem audiovisual, que esperamos um dia seja inserida como linguagem artística dentro da BNCC.

3.1.1 – Cinema e Educação- sessões de cinema no espaço socioeducativo (a propósito da Lei 13.006/14²⁶)

Em 26 junho de 2014, foi sancionada a lei 13.006, alterando o artigo 26 da LDB com o acréscimo do parágrafo 8º, determinando em sua redação, a obrigatoriedade de exibição de o mínimo de 2 horas mensais de filmes nacionais, em todas as escolas do Brasil. O autor da lei, senador Cristovam Buarque, em entrevista dada à Gazeta do Povo, afirmou acreditar que o cinema ajuda a tornar a escola mais agradável para as crianças, que hoje têm o pensamento basicamente audiovisual (Buarque, 2010). Acreditando também, que a exibição de filmes

²⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em: mai. 2023.

nacionais nas escolas ajuda a promover uma área da cultura nacional, que é o cinema, formando frequentadores.

No entanto, o debate sobre cinema e educação vai além da promoção de filmes nacionais e formação de frequentadores. O uso do audiovisual no ensino e o cinema com o caráter educativo tem sido tema de diversos debates desde o início do século XX. Segundo Catelli (2010), a partir dos anos de 1920 e 1930, educadores da época vinculados ao movimento da Escola Nova, unidos aos “homens de cinema”, que em geral eram produtores e críticos ligados às práticas cinematográficas, defendiam o “cinema educativo”. Catelli relata como as ideias desse grupo influenciaram a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE).

Em 26 junho de 2014, foi sancionada a lei 13.006, alterando o artigo 26 da LDB com o acréscimo do parágrafo 8º, determinando em sua redação a obrigatoriedade de exibição de no mínimo de 2 horas mensais de filmes nacionais, em todas as escolas do Brasil. O autor da lei, senador Cristovam Buarque, em entrevista dada à Gazeta do Povo afirmou acreditar que o cinema ajuda a tornar a escola mais agradável para as crianças, que hoje têm o pensamento basicamente audiovisual (Buarque, 2010). Acreditando também, que a exibição de filmes nacionais nas escolas ajuda a promover uma área da cultura nacional, que é o cinema, formando frequentadores.

Cineastas e educadores já reconheciam, naquele momento, o poder do audiovisual como meio educacional. Incentivada pelos debates do movimento de renovação da educação brasileira, como o Escola Nova, a discussão avançou se transformando em projetos educacionais que visavam integrar o cinema à educação (Franco, 2010).

No ano de 1928, uma lei de Reforma de Ensino estabelecia que as escolas deveriam ter salas com aparelhos de projeção para fins pedagógicos, sendo o cinema um dos recursos didáticos como auxílio aos professores (*ibid.*). As ações foram se aprofundando ainda mais: em 1936, foi criado no Distrito Federal (Rio de Janeiro, à época), o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), que tinha como objetivo principal o estímulo e a normalização do uso de filmes em sala de aula. Porém, dúvidas sobre a eficácia do cinema na educação geraram dificuldades para os resultados esperados, além de outros problemas que se apresentaram como investimentos, comunicação, diferenciação cultural e regional, falta de recursos humanos e econômicos. Ademais, inegavelmente a região sudeste, mesmo com a escassez de recursos, se comparada as outras regiões do país, era a região mais privilegiada, demonstrando um contrassenso na lógica de atingir todo o Brasil. E com o uso do cinema educativo pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), o enfrentamento aos obstáculos se estendiam, indo além as questões de falta de recursos físicos. Carvalhal (2009) relata outro obstáculo que era a

associação da utilização do audiovisual em sala de aula como um momento de descontração e lazer e não em sua dimensão pedagógica.

Com o marco do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o uso do cinema no espaço escolar tomou um viés político. Em 1929, o grupo de educadores que produziu o manifesto, os professores Jonathas Serranos e Francisco Venâncio Filho, produziu a obra *Cinema e educação*. De acordo com Malafaia (2014), tal publicação apresentava uma concepção de cinema como exemplo de modernidade, dissolução de costumes, ciência e propaganda, e que “o projeto do cinema educativo se derivava para a construção imagética da nacionalidade”. Entretanto, a experiência e apropriações europeias e estadunidenses foram as inspirações em interpretações para este projeto, destoando da realidade brasileira (*ibid.*, p. 20).

Além destas primeiras tentativas de levar o cinema às escolas do país existiu uma outra, por parte dos educadores, de se criar uma linguagem do cinema educativo. Tal linguagem audiovisual deveria se “moldar” aos objetivos dos educadores limpando-a de qualquer interferência indesejável, havendo assim, o controle do que poderia ou não ser mostrado nos filmes reservados ao ensino. Eram filmes tendendo a serem muito ‘técnicos’ com o objetivo de transmitir somente os conteúdos formais da matéria, deixando à parte a possibilidade de usufruir o caráter emocional da linguagem (Franco, 2010).

Roquete Pinto, diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo (1937), afirmava que o que alguns chamavam de cinema educativo não passava de cinema de instrução, um cinema repleto de informações diretas destinado à aquisição de conteúdo. Para ele, cinema educativo verdadeiro era outro, “o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral” (Franco, 1995, p. 17).

Retornando à atualidade, exibir um filme na escola é parte da realidade e do cotidiano escolar. Com a lei 13.006/14 sancionada e com inúmeras práticas educativas a despeito da exibição de filmes nas escolas e da produção de audiovisual com diversidade de práticas, ainda permanecem vários desafios para que a linguagem do cinema possa ser plenamente contemplada nas escolas. Primeiro, resta saber que apesar da lei 13006 ser sancionada em 2014, sua primeira versão exclui o cinema dentro das linguagens artísticas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O componente curricular Arte possui quatro grandes eixos na divisão de linguagens artística, sendo eles "Artes Visuais, Dança, Música e Teatro desde os anos iniciais" (Brasil, 2016). A divisão dos eixos corresponde às habilitações específicas das licenciaturas em arte. Até então, a Licenciatura em Cinema e Audiovisual havia sido desconsiderada não sendo o cinema tratado como arte específica. A segunda versão revisada, inclui o cinema/audiovisual, mas de maneira muito tímida, sem contemplar a linguagem cinematográfica dignamente dentro

das áreas de conhecimento ou expandir sua representatividade a partir dos componentes curriculares apresentados:

“Esse trabalho pode incluir propostas pedagógicas, situadas nas fronteiras entre os componentes, integrando conhecimentos distintos e experiências de criação, com o objetivo de garantir o direito dos/as estudantes ao exercício da autoria, do senso crítico e do trabalho coletivo, próprios dos processos de criação artísticos. As artes podem incluir as práticas de cinema e audiovisual como previsto na Lei no.13.006/2014” (Brasil, 2016).

O relato de Adriana Fresquet *et al.* (2016) indica que no ano de 2015, o Ministério da Cultura cria a Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (SEFAC). Em uma das suas ações, através da portaria nº 042, a SEFAC estabelece um Grupo de Trabalho (GT) em Cinema na Escola objetivando a construção de uma proposta que impulsionasse a regulamentação da lei 13.006/14. O Grupo de Trabalho (GT) instituído foi composto por representantes do Ministério da Cultura, Ministério da Educação e quatro representantes da sociedade civil. O estudo estava focado nos principais tópicos para garantir que a legislação alcançasse na plenitude todas as salas de aula do Brasil. A partir desses encontros, houve uma divisão a saber, um subgrupo de “formação docente” e outros dois grupos que trabalharam sobre “acesso” e “fomento”. Todos trabalharam coletivamente na SEFAC. Da subdivisão do grupo criou-se um texto permeado por reflexões, princípios e propostas, as quais possuíam como norte o curto, médio e longo prazos. A partir dos encontros do GT formação docente, um texto foi entregue

[...] ao Conselho Nacional de Educação em 04/05/16, ao conselheiro Cesar Callegari, em representação do grupo, Carla Dozzi, Vanessa Louise Batista, em representação do Ministério de Cultura; e Luiza Lins e Adriana Fresquet, em representação dos membros da sociedade civil (*ibid.*, p. 181).

Os componentes do GT de Cinema na Escola, consideraram a importância de ter em vista, o respeito aos processos de formação inicial e continuada dos professores, nos mais diversos níveis de ensino, como também, de agentes culturais. Também é sinalizada a necessidade de consolidação de parcerias já existentes, considerando que é muito mais produtivo ampliar a rede existente, com o estímulo de suas melhorias. Para tal, que a organização parta das instituições da nossa sociedade, em especialmente Universidades, escolas de Educação Básica e cineclubes.

Apontando para a necessidade de pensar a formação audiovisual não apenas como uma linguagem artística, Fresquet *et al* (2016) consideram que, para além disso, a formação deve

buscar uma linguagem polissêmica que, tanto abrange as mais variadas formas de leitura do mundo, como também, toca a intelectualidade e expande o conjunto de produção colaborativa de conhecimento.

Os autores destacam o conceito de “multiletramento audiovisual”, em relação aos procedimentos para regulamentar a lei. Para o Grupo de Trabalho (GT), não basta somente pensar em um processo de alfabetização audiovisual, é possível elaborar um processo específico de conhecimento através da descoberta, da invenção, da produção e da engenhosidade. Assim, não é preciso limitar a perspectiva de se trabalhar com as obras em horas e espaços específicos, mas pode-se pensar em “diálogo com diferentes conhecimentos disciplinares, em espaços e tempos diferenciados, que podem atravessar o horário de turno e/ou contraturno, no formato de aula, cineclube, e inclusive, oficina de produção audiovisual brasileira” (*ibid.*, p. 16).

O encontro do cinema não precisa ser restrito a estudantes e professores, podendo contar com autoridades escolares, coordenadores, funcionários, responsáveis. Os autores também ressaltam a importância de conseguir organizar tudo isso sem que os professores tenham que extrapolar suas cargas horárias, que já são suficientemente intensas.

Um outro aspecto considerado no documento de regulamentação é com relação aos tipos de filmes. O GT sugere que a escolha dos filmes que circularão nas escolas seja orientada pela diversidade étnica, geográfica, cultural e social. Além disso, exploram a relevância de políticas públicas que “garantam condições, infraestrutura, climatização, recursos tecnológicos, restauração e digitalização de acervos audiovisuais nacionais, formação docente, articulação das iniciativas de formação existentes com outras a serem criadas, entre outras possibilidades para sua imediata execução” (Fresquet *et al.*, 2016).

Fresquet (2022) afirma a relevância do cinema habitar as escolas e espera pela democratização do acesso ao cinema nacional. No entanto, apesar da criação e da elaboração do documento, a regulamentação da lei 13.006/14 permanece aguardando ser pautada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Infelizmente, ainda as leis 10639/03, 11645/08 e 13006/14 não têm sido regulamentadas até hoje. No caso da 13.006/14, apesar de ter recebido sua proposta de regulamentação, também não avançou nada até o presente, quando o mundo se torna cada vez mais audiovisual nas suas formas de expressão e comunicação. Segundo pesquisas recentes, mais de 82% do conteúdo da internet é audiovisual (Fresquet; Alvarenga, 2023). Embora o acesso à dispositivos e à conectividade seja uma das marcas mais nítidas da desigualdade que a pandemia deixou como evidência, o IBGE (2022) mostra que de mais do 91% dos lares brasileiros já têm acesso a internet. Nesse contexto, surge a lei 14.533, sancionada em 11 janeiro de 2023, que estabelece

a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Pela sua urgência (lembramos da tentativa de golpe no dia 8 de janeiro) estimamos que há grande interesse de regulamentá-la em breve. E consideramos que sua regulamentação deveria estar atrelada à regulamentação da lei 13006/2014 e, pela relevância do seu conteúdo ainda, às leis 10.639 e 11.645.

Os grandes eixos da lei são:

I - Inclusão Digital;

II - Educação Digital Escolar;

III - Capacitação e Especialização Digital;

IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

A lei apresenta uma proposta de educação midiática em todos os níveis de ensino e cidadania digital. O último parágrafo, porém, cria uma certa desconfiança propiciando parcerias público-privadas sem especificar nenhum critério. Em setembro de 2023, foi lançada a Estratégia Nacional Escolas Conectadas, uma iniciativa do Ministério de Educação e de Comunicações, que prevê a distribuição de dispositivos e conectividade para as 138.300 escolas do país até 2026.

Em alguns momentos da minha escrita exponho o nível de dificuldade que enfrentamos para realizar qualquer tarefa que usa tecnologia. Relato aqui, neste estudo, quantas vezes para finalizar uma tarefa foi preciso usar os recursos próprios para que a atividade fosse finalizada tempo. Acessando o decreto lei e as determinações de alcance da população brasileira, verdadeiramente não tenho como visualizar a plenitude da execução das ações. Talvez porque precisemos antes ajustar a forma precária como trabalhamos na escola, por exemplo.

Citando o DEGASE/RJ como exemplo dessa experiência, foram anos para conseguir o funcionamento dos computadores obsoletos do laboratório de informática. E ainda assim, relato que fiz uso do meu notebook particular para que os projetos andassem. Inclusive compartilhando com as alunas para que vivenciassem a tecnologia. A internet era rara, concretamente armazenava o material nas nuvens ou em *pen drives* e estendia o trabalho para finalização em casa. Isso faz com que eu me pergunte se neste momento temos estrutura nos espaços para equipar o Brasil. Apesar do Projeto de lei nº 102/2019 determinando a climatização das escolas no Estado do Rio de Janeiro, tal fato não se aplica a muitas escolas, como a que trabalho no município de Duque de Caixas- RJ, que não são climatizadas, e sequer possuem ventiladores funcionando. Trabalhamos com o improviso, adaptado nossos saberes

para o êxito do atendimento aos alunos. As leis chegam, mas demoram a serem regulamentadas e muitas são apenas sancionadas e assim permanecem.

Temos que pensar que as culturas, como as dos povos originários e quilombolas, têm as suas tecnologias, que não são as dos gigantes da tecnologia, mas podem enriquecer o conhecimento e frutificar nos espaços educativos.

Percebemos, nessa retomada ao diário de campo, quanta criatividade reverberou neste espaço. Estamos vendo nessa narrativa, que percorre esse recorte temporal, como uma educação decolonial²⁷ se instaurou a partir dos projetos. Buscamos ter e dar uma identidade ao espaço socioeducativo construindo com nossos “possíveis” e se for por bem, que sejamos agraciados com equipamentos que nos permitam seguir com essas histórias contando do nosso jeito, unindo às histórias construídas pelas adolescentes. Existe uma riqueza que precisa ser registrada. O trabalho com o cinema e educação potencializou nossas práticas.

Bem antes de ter sido sancionada e de, como professores do Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA), sabermos da existência da lei 13006/14, fizemos algumas experimentações de cinema dentro do espaço socioeducativo. O trabalho educativo com a linguagem cinematográfica e audiovisual no Colégio Estadual Luiza Mahin remonta o ano de 2008, em suas primeiras experimentações. Não era apenas uma seleção de filmes para ocupar os espaços vazios, mas o intuito de exibir filmes cuja pedagogia das imagens pudesse gerar experiências subjetivas singulares em um contexto de coletividade. De fato, muitas das sessões de cinema foram organizadas para as turmas que estavam sem professor no dia, sem outra atividade planejada, mas outras tantas eram programadas dentro de eventos que tomavam boa parte do dia. Neste caso, uma das programações era “exibir um filme para as meninas”. A seleção basicamente compunha as escolhas de docentes e alunas, que sugeriam um filme dentro de uma negociação de interesses e desejos para a sessão de cinema na escola.

Como, para o meu trabalho e as minhas aulas, tive interesse em aliar as atividades das aulas de arte com o cinema na escola, busquei a organização das salas para que, em uma eventual troca de espaço para atender a turma de acordo com o horário das atividades pedagógicas, não sofresse alterações no planejamento. Para a exibição necessitaria de todo o aparato para a projeção dos filmes: aparelho DVD e TV ou projetor de imagem e telão, por exemplo. Senti então a necessidade de criar um espaço que fosse o mais adequado, que proporcionasse a troca de sala com os professores quando a atividade precisasse ocorrer na sala

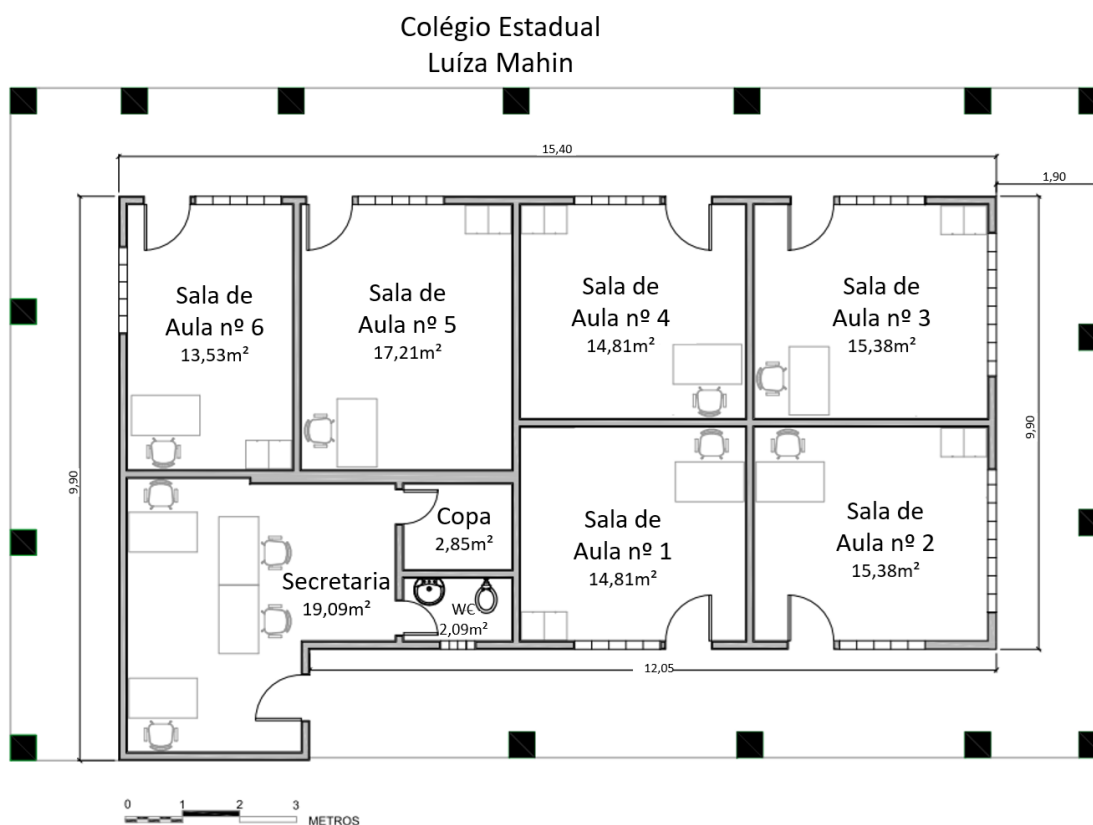
²⁷ Uma educação decolonial visa promover emancipação, através de uma educação equitativa que reconhece a pluralidade da identidade cultural e dos saberes do povo negro e indígena, e questiona as estruturas de poder.

com maior facilidade para o deslocamento de mesas e cadeiras visando conforto durante as sessões.

A disposição das salas de aula no Colégio Estadual Luíza Mahin (CELMA) é de uma pequena escola, modesta. Isto porque a edificação da escola foi pensada para ser ocupada por um número de adolescentes bem inferior ao dos espaços socioeducativos de internação destinados aos adolescentes do sexo masculino. Historicamente as unidades masculinas sempre apresentaram um número maior de internação comparando com a única unidade feminina de internação do Estado do Rio de Janeiro até o ano recorte desta pesquisa.

Para o período em que inicio este relato, considerando o tempo que atendi em aulas ou atividades extracurriculares as internas, não tive registro ou recordação de haver mais de 140 adolescentes do sexo feminino internas em período de funcionamento do ano letivo escolar. Portanto, não para me deter a este fato, mas visando trazer algum detalhe para esclarecer a observação das ações educativas, a figura abaixo apresenta a planta baixa da construção com o número total de salas de aula cabíveis e adaptadas dentro da edificação, construída no espaço físico do Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC), antigo Educandário Santos Dumont (ESD).

Figura 15- Planta baixa do Colégio Estadual Luíza Mahin.

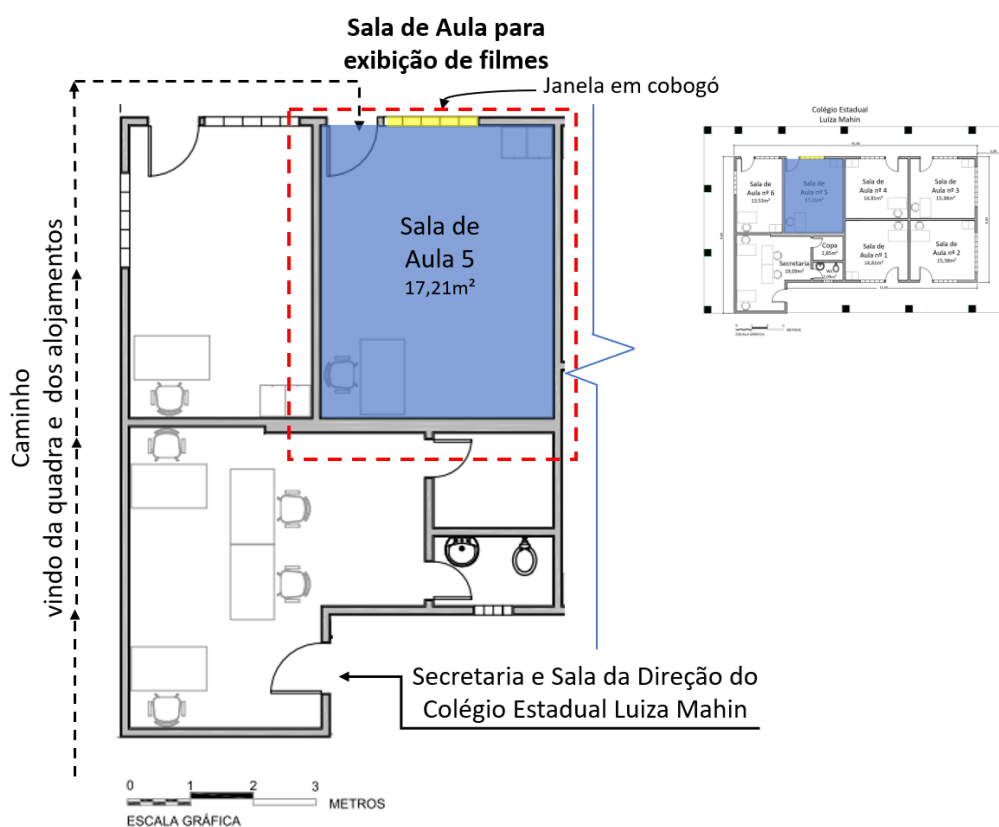


Fonte: desenho digital: Wania Rocha. Acervo pessoal

No entanto, as salas de aula 5 e 6 são o resultado da divisão de um antigo berçário desativado no espaço da escola e deslocado para junto de um dos alojamentos. Bem antes do ano de 2008 a metragem do espaço foi adaptada para funcionar com duas salas de aula.

A sala 6 tem uma área menor, 13,53m², comportando, neste caso, uma quantidade inferior de alunas. Já a sala 5, possui aproximadamente 17,21m², sendo esta então a escolhida para cobrir a janela *cobogó*²⁸ com um telão adquirido em 2009 (com a verba do Plano de Desenvolvimento da Educação) e, com o projetor de imagens. Nestas sessões, verdadeiramente aglomeradas, se reuniam todas as turmas do turno para as exibições de filmes. Durante muito tempo, com o ajuste e acomodação do espaço as sessões de cinema aconteceram sem uma programação específica. A pedido principalmente dos professores, filmes eram exibidos cobrindo outras atividades ou aulas que por algum motivo deixava de ocorrer.

Figura 16- Planta baixa da sala de aula usada para a exibição de filmes.



Fonte: desenho digital: Wania Rocha. Acervo pessoal.

²⁸ Tijolo perfurado ou elemento vazado, utilizado na construção de paredes ou fachadas perfuradas, com a função de quebra-sol ou para separar o interior do exterior, sem prejuízo da luz natural e da ventilação. O *cobogó* surgiu na década de 1920, em Recife, e teve seu nome oriundo da junção da primeira sílaba dos sobrenomes de seus criadores, um grupo de engenheiros - o português Amadeu Oliveira Coimbra, o alemão Ernesto August Boeckmann e o brasileiro Antônio de Góis.

Com o tempo, mais vezes filmes foram sendo pensados na programação semanal. De modo, que esta prática acontecia independentemente de faltar docentes ou de ter um evento específico na unidade. Ocorria muitas vezes de algumas alunas não manifestarem interesse pelo filme ou pelo tema. Neste caso, pediam ao agente de disciplina para retornarem ao alojamento ou ficarem no pátio, sentadas no chão da quadra poliesportiva.

Durante o planejamento das aulas de Arte, eu sempre incluía algum documentário ou um filme que representava a biografia de um artista. Atendendo a alunas do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, de acordo com o ano de escolaridade e o planejamento, exibia um dos filmes para posteriormente desenvolver algum trabalho que despertasse interesse na turma.

Assim, foram exibidas algumas biografias tais como: Vincent Van Gogh, Edith Piaf, Coco Chanel, Michelangelo Buonarroti, Leonardo da Vinci, Frida Kahlo, Camille Claudel etc. De acordo com a proposta, a turma debatia sobre o filme ou montava apresentações no computador que eu levava e apresentava para as demais alunas de outras turmas em algum momento combinado coletivamente com o grupo.

Uma questão que limitava ampliar o repertório trazendo, por exemplo, mais produções sobre a vida de artistas brasileiros e outros de diferentes nacionalidades, mas não tão popularmente conhecidos, foi a real dificuldade em encontrar produções audiovisuais que trouxessem uma linguagem fluida passível de ser entendida pelas alunas da internação. A seleção dos vídeos, apesar do principal objetivo ser proporcionar entretenimento, passava pela análise de quais conteúdos e elementos presentes nas edições facilitariam a comunicação, o entendimento, despertando o interesse em continuar assistindo o filme pois o nível de concentração de grande parte das alunas historicamente demonstrava ser baixo. Ou mais ainda, havia a preocupação em buscar vídeos que criassem um elo entre as histórias presentes nos filmes e a realidade por elas vivida.

Fresquet (2013, p. 26) defende que o tipo de vivência que o cinema proporciona na educação “[...] revela uma potência da imagem cinematográfica que supera a visão tradicional linguística, semiótica e semiológica, propiciando, no espaço educativo, uma experiência sensível e direta com as obras de arte”. Através das biografias selecionadas para as aulas de Arte, não intencionalmente, as alunas foram sensibilizadas pelas histórias, acontecendo uma espécie de espelhamento. Certas passagens dos filmes tocaram de tal forma as alunas que era visível notar que o interesse concentrava um misto de se ver na história como se ali fosse narrada a sua própria vida. Para o caso de histórias como as das artistas Edith Piaf e Camille Claudel e Coco Chanel, os filmes não foram exibidos em uma única aula, renderam conversas

que, remontando agora em meu diário de campo, relembro o quanto as adolescentes se identificaram com as situações vividas por estas mulheres: abandono inclusive na infância, abuso de drogas e álcool, rejeição, perdas de entes queridos. Apesar da proximidade, do elo criado a partir desse compartilhamento de sentimentos, delas permitindo se apresentarem vulneráveis frente ao sentimento de empatia pelo personagem e associação às suas histórias de vida, foi um dos momentos que questionei se deveria continuar apresentando as histórias de vida dos artistas. Mas já não podia interromper o que, para elas, alunas internas, representava um momento de catarse. Desejavam assistir, prosseguir com a exibição dos filmes e escrever sobre essas histórias apresentando para as outras adolescentes que não assistiram por serem alunas de outra turma ou segmento que não correspondia aquele que eu atendia como professora de arte.

Valderrutén (2005) em sua tese de doutorado, revela como a ordem de sentimentos de abandono e de abusos, os quais crianças e adolescentes sofrem em alguns países, em especial da América Latina, causam tanta fragilidade, que os direitos à preservação de seus corpos e ao afastamento de seus agressores não são alcançados a tempo de evitar marcas que vão perdurar por toda a vida adulta.

As crianças e os adolescentes – enquanto sujeitos sociais da modernidade – elaboram as suas leituras na ordem dessa presença contraditória, verbalizam e desenham o que à luz de uma lógica de direitos dos cidadãos – que eles próprios evocam, mas ainda tão restrita nos nossos países latino-americanos – se torna uma realidade perversa: por exemplo, a partir da lógica relacional da honra, formas de violência são legitimadas no mundo do lar (abuso sexual por parte do padrasto, abuso infantil por parte do pai, abandono, por exemplo), uma vez que não são reconhecidas em suas especificidades cidadãs (sujeitos sociais em formação), pois o que se busca é submetê-los às hierarquias do poder doméstico e, desta forma, preservar a harmonia familiar (Valderrutén, 2005, p. 153).

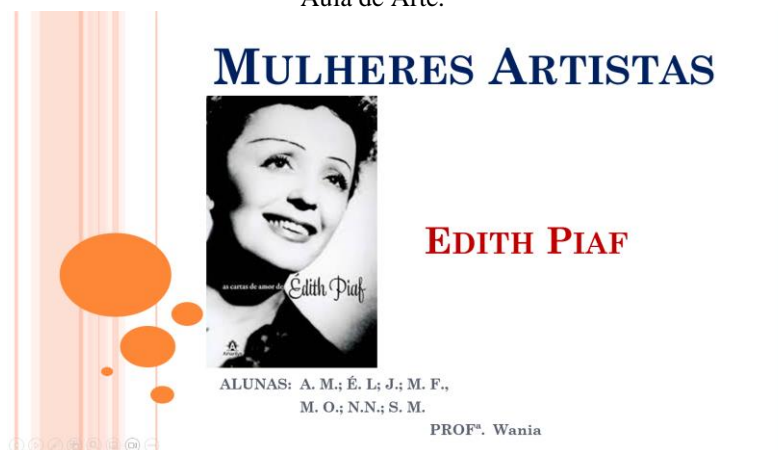
Estas histórias repletas de relatos que expõem a vulnerabilidade a qual são submetidas, demarcam a incapacidade das instituições de protegerem esses sujeitos quando estão entre familiares que, muitas vezes, invertem os papéis se revelando mais perigosos que pessoas estranhas e sem vínculo biológico, por exemplo, no convívio dessas crianças e adolescentes. Por um lado, essas passagens com momentos trágicos nos fazem compreender os esforços das instituições destinadas à proteção desse segmento etário.

Uma das histórias editada e apresentada em *power point* por quatro alunas do Ensino Médio foi a de Edith Piaf. No entanto, a aluna que mais se identificou com a cantora francesa tomou a cena na apresentação, na ânsia de sozinha contar para todos a história de vida de Piaf. Foi evidente a tentativa de fazer com que as outras alunas falassem menos para que ela protagonizasse a apresentação. A escolha das cenas, as imagens e o texto foram guiados pelo

grupo do Ensino Médio. Naquele momento apenas os dois anos iniciais do Ensino Médio frequentavam as aulas de arte. As mudanças no currículo são constantes, por serem consideradas escolas de atendimento diferenciado, a DIESP, divisão da Secretaria de Educação responsável pelo programa e currículo das escolas prisionais e socioeducativas encaminhava, a cada ano, alterações na forma de atendimento.

No entanto, o caráter do atendimento impulsionava os arranjos na programação e no planejamento que colaboravam com as formas mais livres de conduzir as aulas, em especial, as de arte. Dessa forma, as alunas montaram a apresentação em *Power point* e escolhemos um momento para convocar os profissionais e alunos da unidade de internação para assistirem a apresentação do trabalho por elas feito.

Figura 17- Texto construído pelas alunas do Ensino Médio-
Aula de Arte.



Fonte: trecho da edição em *Power Point*. Acervo pessoal.

Figura 18- Texto construído pelas alunas do Ensino Médio-
Aula de Arte.



Fonte: trecho da edição em *Power Point*. Acervo pessoal.

Figura 19- Texto construído pelas alunas do Ensino Médio-

- Edith quando criança vivia nas ruas maltratadas por sua mãe que cantava nas ruas para conseguir dinheiro.



Foto real: Edith Piaf criança

Fonte: acervo pessoal.

Os filmes exibidos nessa atividade de trabalhar biografias foram todos do meu acervo pessoal. Dvds comprados destinados a este trabalho. Histórias de vida e obra de artistas brasileiros também fizeram parte do cardápio, porém não totalmente fílmico. Grande parte do material era em livros ou histórias contadas e/ou cantadas com recursos montados em pesquisas ou produção de apresentações em *power point* por mim preparadas, visto que a escola não possuía tal acervo. Produções nacionais para comercialização, sendo esta opção que tive para abordar o tema, eram mais restritas. Alguns filmes sobre artistas como Cazusa e Tim Maia, por exemplo, foram exibidos para todas as alunas da escola.

Figura 20- Texto construído pelas alunas do Ensino Médio-
Aula de Arte



Foto real: Edith Piaf e seu pai

- Seu pai estava na guerra, ao voltar se depara com a menina adoentada. Com isso, revoltado ele pega a garota e leva para morar em um bordel onde a sua avó é dona.

Fonte: trecho da edição em *Power Point*. Acervo pessoal.

Aos dezesseis anos, à época, a aluna cumpria medida socioeducativa de internação (MSE) por ser identificada como chefe de uma facção criminosa em uma comunidade do subúrbio do Rio de Janeiro. Dentro da internação era considerada uma aluna com episódios de agressão a funcionários e sem interesse para em participar de atividades coletivas ou aceitar qualquer tipo de orientação em tarefas. No entanto, a mesma adolescente durante o período de em que permaneceu na internação, participou ativamente de vários trabalhos quando iniciou as aulas de arte na escola. Foi uma das narradoras e editoras do documentário *Sobre Nossos Bebês* preparado para a Semana do Bebê em 2016 e recebeu uma premiação em um concurso realizado pelo DEGASE/RJ, com um trabalho sobre o compositor Cazuza também feito na aula de arte.

Nesta perspectiva, do ângulo que observo o que é produzido, percebo outras relações neste convívio entre a professora de arte e as alunas internas na privação de liberdade. Não que as premiações fossem planejadas ou objetivo da disciplina. Mas é inegável a satisfação ao perceber que enquanto aluna e interna, a adolescente faz arte porque sente prazer, apesar da condição da internação. Sabemos que a escola é uma das instituições principais no processo de socialização das pessoas, especialmente em nossos dias, em que seu papel é fundamental. De fato, a relação entre o cinema e a educação constitui uma experiência particular dos processos coletivos de descobrimento e invenção de mundo e nos permite apreciar a potência pedagógica do cinema como gesto de criação e de alteridade (Fresquet, 2022).

Desde o ano de 2008 alguns vídeos editados com as alunas passaram a ser exibidos nos eventos dentro e fora da unidade de internação. Até então, as atividades tinham um caráter desprezioso. Era uma estratégia para entreter, ampliar referências, despertar sensibilidades e desnaturalizar o olhar enquanto explorávamos possibilidades. O que podemos construir a partir desse filme?

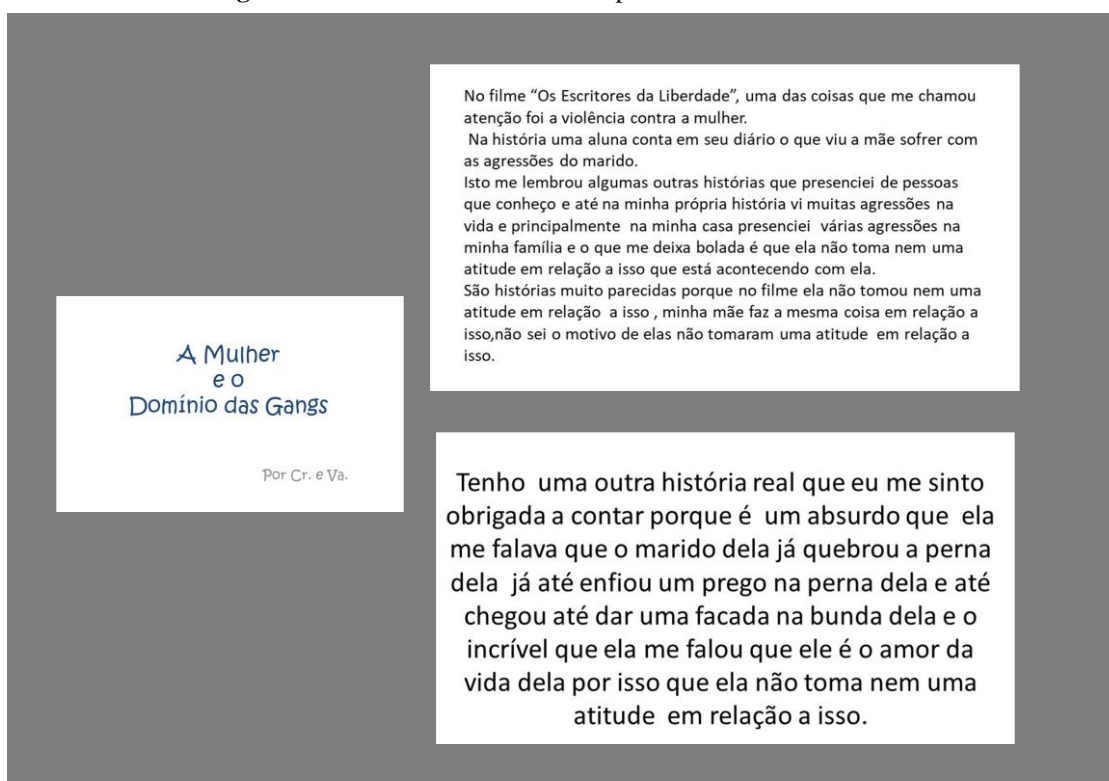
O interesse das alunas se voltou para os aspectos ligados às suas histórias pessoais. O fato de alguns artistas terem adversidades em suas vidas chamou a atenção delas. Houve uma espécie de projeção para muitas, despertando grande interesse pela história de vida nos detalhes que remontavam memórias da vida das alunas.

A construção do trabalho trouxe questões interessantes. Primeiro por perceber que, enquanto professora, não dava anteriormente tamanha atenção aos detalhes específicos de partes marcantes da vida pessoal dos artistas. Segundo, que a escola passou a se mobilizar para os filmes que traziam histórias reais, mesmo envolvidas pela magia das edições e roteiros adaptados, mas que talvez pelo momento de privação de liberdade, despertava outras questões adormecidas nas alunas.

Um dos filmes para entretenimento escolhido, de forma despretensiosa por mim, produziu um efeito de análise da situação reportada na história da adolescente personagem do filme, causando reflexo na situação da vida que as adolescentes tinham em suas famílias.

Em um dos relatos descritos no computador, uma dupla escreveu:

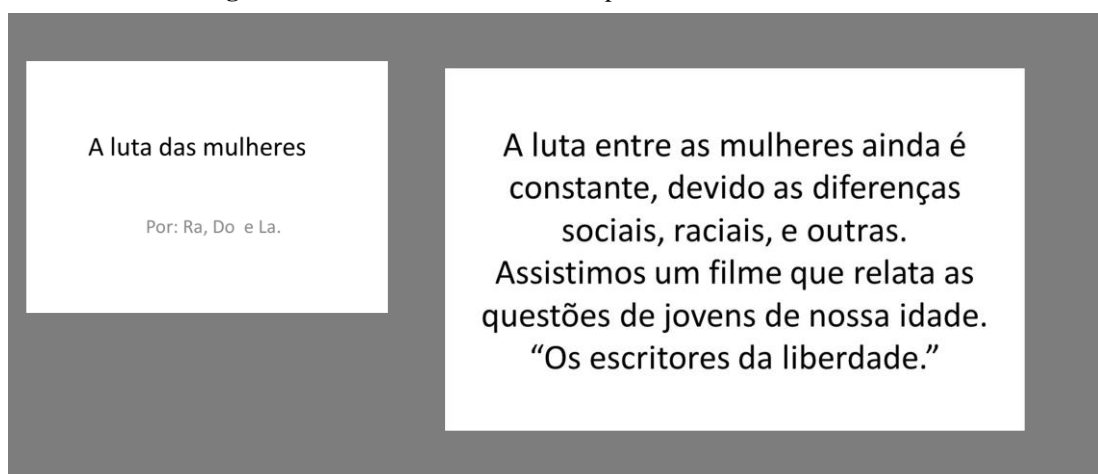
Figura 21- Escrita das alunas no computador- sobre o filme exibido.



Fonte: print de tela. Acervo pessoal.

O mesmo filme na visão de um trio:

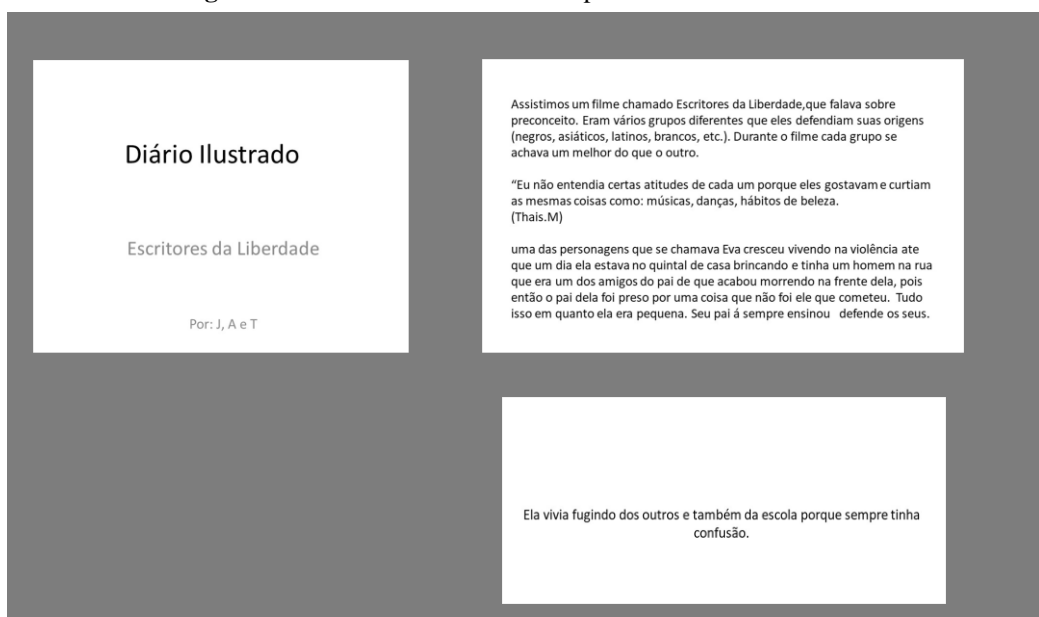
Figura 22- Escrita das alunas no computador- sobre o filme exibido.



Fonte: print de tela. Acervo pessoal.

Para um segundo trio:

Figura 23- Escrita das alunas no computador- sobre o filme exibido.



Fonte: print de tela. Acervo pessoal.

Parti então, para o experimento de trocar percepções sobre os filmes exibidos com alunos do 9º ano da escola em que trabalho no município de Duque de Caxias, a Escola Municipal Professora Zilla Junger da Silva e as alunas do Colégio Luiza Mahin no CENSE PACGC.

Por dois anos seguidos recolhi autorizações dos responsáveis e levei um grupo de alunos para passar um período, manhã e tarde na unidade de internação CENSE PACGC, convivendo com as alunas internas. Para troca de conversas, almoço juntos no refeitório, fazendo lanche coletivo e conhecendo as atividades e oficinas da internação, como a de robótica do Projeto Lego.

Para relatar a atividade, sigo não cronologicamente (de 2008 a 2016), como descrito no recorte temporal), visando apenas destacar o experimento.

As fotos abaixo apresentam os alunos visitantes do 9º ano do Ensino Fundamental da turma de 2014, e um grupo de alunas internas do Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA) do CENSE PACGC. Após o almoço e terem conhecido a oficina de robótica do Projeto Lego, os visitantes foram para o auditório para uma tarde de conversas sobre questões da adolescência.

Figura 24- Alunos da Escola Municipal Professora Zilla Junger na Sala do Projeto Lego.



Fonte: foto do acervo pessoal.

Figura 25- Alunos da Escola Municipal Professora Zilla Junger na Sala do Projeto Lego.



Fonte: foto do acervo pessoal.

O filme exibido para os dois grupos durante as aulas, semanas antes do encontro, foi *Escritores da Liberdade*. Nesta conversa não havia exigência de entrega de trabalho ou qualquer outra forma de cobrança, apenas trocar ideias sobre um filme com adolescentes.

Todos os alunos da escola municipal de Duque de Caxias não tiveram acesso às informações relativas à Medida Socioeducativa de Internação (MSE) das adolescentes internas que mantiveram contato, assim como o ato infracional. Também não foi permitido o uso de celulares, máquina fotográfica ou equipamentos similares por parte dos alunos visitantes. O registro da filmagem feito por uma das professoras do CELMA, partiu da filmadora da escola, adquirida com a verba do projeto PDE, Educando com Consciência Negra. Procurávamos registrar o maior número possível de atividades ocorridas e concentrar alguns vídeos e áudios para o acervo da escola.

Uma situação sensível se revelou neste encontro. As alunas internas fizeram relatos vinculando suas histórias ao que estava sendo retratado na ficção. Conhecendo o ato infracional de algumas, percebi a tensão quando expressavam questões de relacionamento familiar. Já neste momento algumas adolescentes revelavam ter filho e que a criança ficava aos cuidados da mãe. Relatos de relações conflituosas com o pai também surgiram. Como algumas internas presentes eram minhas alunas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, assim como os visitantes, não houve estranhamento por parte das internas e o entrosamento com os alunos visitantes foi tranquilo. Ciente de que as alunas internas não gostariam de ser julgadas, organizava minuciosamente esses encontros, para que não houvesse conflitos e constrangimentos, devido a delicada situação que as adolescentes privadas de liberdade estavam vivendo. Nos dois anos que sucederam, tivemos encontros tranquilos, que desconstruíram a imagem de “menores infratores”. As internas, abordaram vários temas como preconceito, relacionamento conturbado com os familiares, a privação de liberdade, perda de amigos e familiares em confronto com a polícia, estar longe de casa e para o que mais sentiam falta.

Neste momento da pesquisa incluo alguns áudios²⁹ desse encontro, que marcaram a fala do grupo de adolescentes dando seus relatos de vida.

Figura 26- Bate-papo no auditório- Encontro alunas do CELMA e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e dois professores da Escola Municipal Professora Zilla Junger da Silva.



Fonte: foto do acervo CELMA- 2014.

²⁹ Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1grcx6iB4pYftkdlf0g1wOWpxSftYVko/view?usp=sharing>>. Acesso em: dez. 2023.

Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1HFqDGpx6b44asguJ84IUBXgsU3d9VRb/view?usp=sharing>>. Acesso em: dez. 2023.

Os áudios contidos nestes links revelam parte da conversa filmada no encontro do grupo de alunas do CELMA e os alunos visitantes da Escola Municipal Zilla Junger da Silva, realizado em outubro de 2014. A filmagem foi editada, deixando apenas partes do áudio para preservação das alunas tuteladas. Não houve roteiro, nem utilização da filmagem para avaliação das alunas. Toda a conversa foi espontânea e partiu do interesse e vontade dos alunos.

E essa experiência de trabalhar com filmes montando um cardápio não estático, permitindo alterar as propostas de acordo com as respostas das alunas, proporcionou uma gama de ações que fomentaram todo o novo planejamento das aulas.

O que inicialmente ocorria em dois tempos de 40 a 50 minutos de aula se transformou em atendimentos nos espaços de tempo em que a professora, no caso eu, estava em sala de aula. Justamente porque a rotina da instituição socioeducativa é bem dinâmica, solicitando a alteração das ações mediante às solicitações das audiências e atendimentos das adolescentes, meu atendimento para as alunas interessadas não estava restrito ao horário da grade escolar. Uma vez estando com poucas alunas e capaz de aceitar outras mais que estivessem em tempo livre para continuar participando da atividade interrompida no seu tempo normal de aula de arte, seguíamos completando as tarefas, sempre que as adolescentes obtinham permissão para retornar ao espaço da escola.

Normalmente as propostas se estendiam, provocando novas experiências. Dessa forma surgiram edições de pequenos vídeos experimentais no notebook de minha propriedade, disponibilizado para edições simples feitas com pesquisa de imagens, fotos de desenhos, inserção de música para sonoplastia ou fundo musical e textos digitados no *power point* ou *word*.

Dessa maneira foram feitos pequenos vídeos ou apresentações sobre a vida de Edith Piaf, Vincent Van Gogh, Coco Chanel, Camille Claudel, Cazuza, Cartola, Tarsila do Amaral, Alfredo Volpi, Di Cavalcanti, Aldemir Martins, Burle Marx, Cândido Portinari, Antônio Parreiras, Vicente do Rego Monteiro, Anita Malfatti, Djanira, Martinho da Vila entre outros. Alguns destes apresentados para outras turmas ou em eventos dentro e fora da unidade de internação como exposição de releituras de obras de desses artistas. Em um determinado momento do projeto Educando com Consciência Negra, enquanto outros professores selecionavam filmes, sem um cardápio fílmico específico, mas exibindo para suas alunas, trabalhei com livros paradidáticos selecionados para o projeto onde pude trabalhar a cultura africana, indígena e afro-brasileira a partir de contos e trabalhos em artes visuais principalmente.

3.1.2 – Construções audiovisuais a partir de um projeto educativo

No recorte temporal desta pesquisa, me concentro no breve detalhamento da feitura de cinco vídeos. São eles respectivamente: *Arte Africana*- ano de 2010; *A Carne*- ano de 2012;

Revolta do Malês: uma história cantada- ano de 2012; *Samba da Copa*- ano de 2014; *Sobre Nossos Bebês* – ano de 2016.

Cabe dizer que os primeiros quatro vídeos têm não menos que três e pouco mais de quatro minutos de duração. Dois destes vídeos foram produzidos por mim, nas aulas de arte, com a participação das alunas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio inscritas nas aulas de arte nas turmas do meu atendimento. Os outros dois vídeos foram editados no Projeto Lego, oficina que tinha como propósito o ensino de robótica. Estes vídeos em *stop motion* contaram com a participação de outros professores e alunas do Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Colégio Estadual Luiza Mahin. O projeto funciona como oficina, mas se mantém vinculado à grade da escola estadual, atendendo também no contraturno, em horário diversificado.

O último vídeo, *Sobre Nossos Bebês*, tem a duração de dezesseis minutos e cinquenta e cinco segundos. O vídeo é uma produção minha com a participação da professora de Educação Física, filmado em horários esporádicos, aproveitando os momentos em que obtínhamos a liberação das entrevistadas, mãe adolescentes, que permaneciam na ocasião na internação. A ideia era que as mães adolescentes pudessem estar sempre juntas para dar seus depoimentos.

Além de contar com o grupo de alunas de duas turmas dos dois primeiros anos do Ensino Médio, atuando como narradoras, fiz uso dos tempos das aulas de arte para edição e filmagens das narrações contando com a participação das alunas. Durante os ajustes finais houve a necessidade de solicitar a presença dessas alunas em outros horários, excedendo dias e os tempos da aula de arte, para a complementação do vídeo.

Somente uma aluna do 2º ano, com 15 anos de idade, participou como narradora e, também, prestou seu depoimento como mãe de um menino, sendo a única no grupo de narradoras a ter filho.

Vale dizer, neste momento da pesquisa, nessa colheita de lembranças, imagens e áudios, que as atividades apresentadas seguem vinculadas a um projeto central, o Projeto Educando com Consciência Negra que foi o disparador dessas ações. No entanto, quando pensamos em um fio condutor que estivesse não só sustentando as experiências, mas que fizesse parte do construído, considero que obtivemos êxito ao direcionarmos o olhar para a linguagem do cinema e audiovisual e as linguagens artísticas, porque o projeto se desenvolveu junto com práticas prazerosas, lúdicas que reverberaram no espaço da privação de liberdade, suspendendo o tempo e criando momentos agradáveis onde, que inicialmente não poderíamos imaginar ter.

A primeira experiência do Projeto Lego, logo no início desse recorte temporal e antes do Projeto Educando com Consciência Negra teve êxito na sua aprovação junto ao governo do

Estado, dessa forma experimentamos construir uma maquete física do espaço de internação, quando ainda não havia um paisagismo e nem a recuperação dos alojamentos. Naquele momento, fui convidada pela professora que assumiu o Projeto Lego a colaborar com o início do projeto, construindo uma maquete do pátio e da escola para que os bonecos fizessem a simulação de passeio pelo espaço, remodelado, com um trator robô. Era o início do *stop motion*. Revisei o planejamento das aulas e segui com as alunas construindo a maquete e propondo uma modificação do espaço, o que mais tarde verdadeiramente aconteceu.

Usamos material geométrico, medimos a escola, a quadra, o pátio e remontamos em escala o então Educandário Santos Dumont (ESD), nome do Centro de Socioeducação Professor Antonio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC) antes da mudança que também ocorreu para o Instituto Padre Severino (IPS), hoje Instituto Dom Bosco. Uma das motivações para a mudança foi retirar o estigma do nome associado a épocas difíceis de rebeliões e mortes de adolescentes com inúmeros casos de abusos cometidos por alguns funcionários que deveriam proteger os adolescentes.

Apesar de ainda ouvirmos muitos casos de funcionários que se excederam abusando do poder sobre os adolescentes, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Serviço Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o Plano de Atendimento Individual (PIA) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), seguimos mais estruturados para garantir os direitos dos adolescentes sob a tutela do Estado nos espaços de privação de liberdade.

Figura 27- Alunas na aula de Arte- medição e montagem de maquete física do CENSE PACGC.



Fonte: acervo pessoal com compilação da autora³⁰.

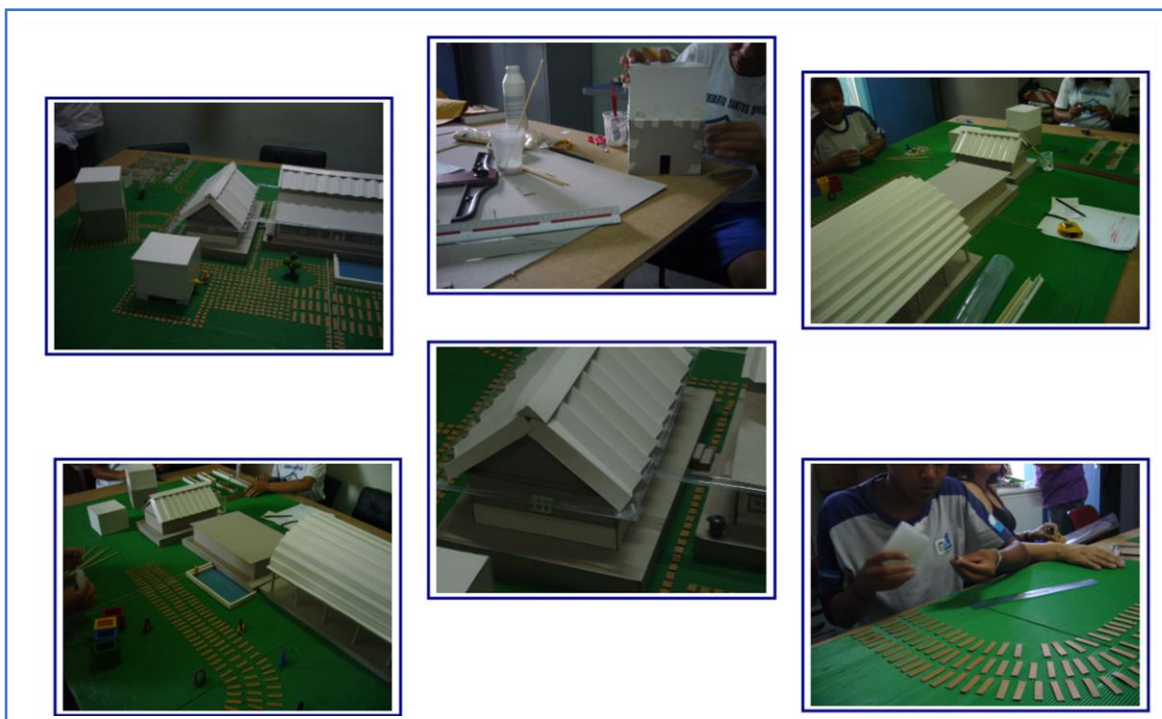
³⁰ Painel de fotos montado para exposição de trabalho do Projeto Lego na Escola João Luiz Alves (EJLA).

Figura 28- Alunas na aula de Arte- estudo de viabilidade para maquete física do CENSE PACGC.



Fonte: acervo pessoal com compilação da autora³¹

Figura 29- Alunas na aula de Arte- medição e montagem de maquete física do CENSE PACGC.

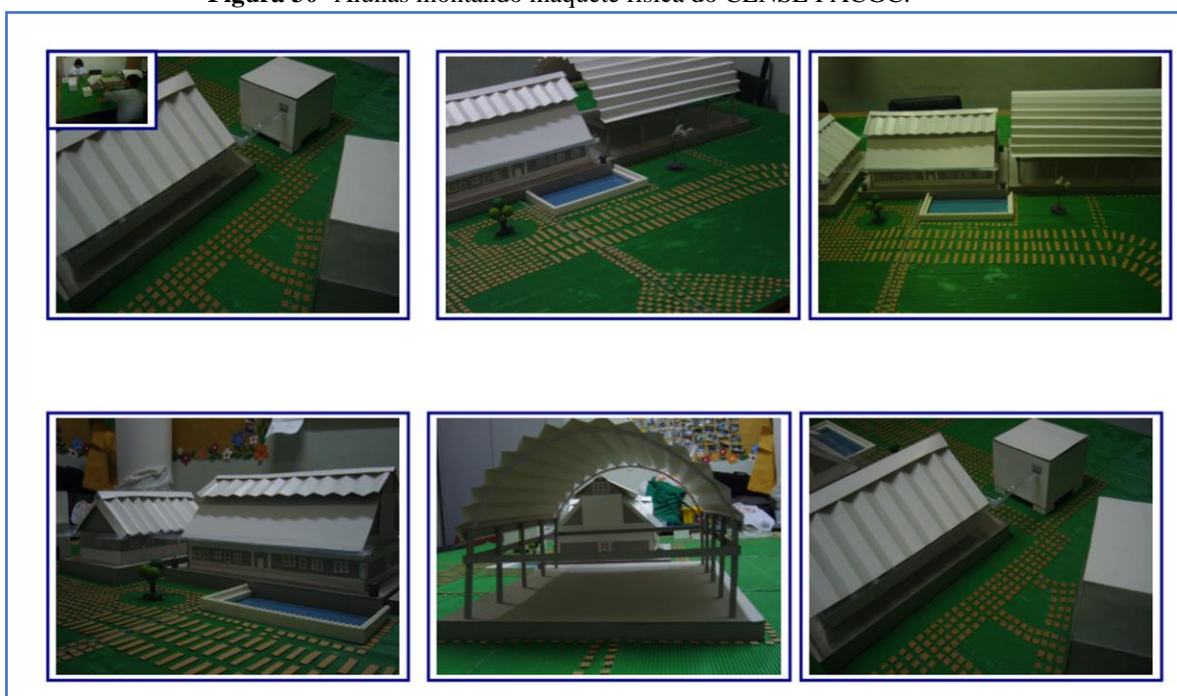


Fonte: acervo pessoal com compilação da autora³².

³¹ Sequência de montagem do painel de fotos apresentando processo de ensino de maquete física em aula de arte.

³² Acervo de fotos tiradas durante o processo de aula de maquete física do pátio, alojamentos e escola estadual.

Figura 30- Alunas montando maquete física do CENSE PACGC.



Fonte: acervo pessoal.com compilação da autora³³.

3.1.3 – O arquivo de produções das adolescentes internas

Partir do conhecido para abordar o menos conhecido é o contrário da exposição à arte como alteridade, e geralmente conduz a um afastamento da verdadeira singularidade do cinema. O medo da alteridade muitas vezes nos leva a anexar um território novo ao antigo à moda colonialista, não enxergando no novo senão aquilo que já se sabia ver no antigo (Bergala, 2008, p. 38)

As produções que constam neste relato dizem respeito aos trabalhos de audiovisuais realizados no recorte temporal. Salientando que foi necessário excluir diversas atividades, não que estas não tivessem importância, mas o intuito o de destacar as produções audiovisuais, demarcando o desenho dos acontecimentos e o caráter transitório da unidade de internação e suas tuteladas. Visto que as experiências provocadas pelo desafio de produzir vídeos dentro do espaço de privação de liberdade estão aliadas ao projeto educativo iniciado em 2009, Educando com Consciência Negra projeto repleto de reflexões e temas que dispararam questionamentos de pertencimento e histórias recheadas de outras questões como identidade, gênero, raça, gravidez da adolescente negra/parda, entremeadas de experiências com a linguagem do cinema e o audiovisual.

³³ Acervo de fotos em perspectiva apresentando a maquete física finalizada.

Bergala, em “*Hipótese- cinema*” (2008) propõe uma nova relação com o mundo através do contato com os filmes, um encontro promovido pela imagem em movimento e que ultrapassa o padrão tradicional da escola onde o cinema é instrumentalizado e processado didaticamente.

O enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação no sentido fotográfico do termo. A arte para permanecer arte deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo de desordem. A arte é um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem o contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” a escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamento e de suas normas relacionais. O ensino se ocupa das regras, a arte deve ocupar um lugar de exceção. [...] A arte deve permanecer na escola como uma experiência a parte, cuja alteridade radical os alunos devem experimentar (*ibid.*, p. 30).

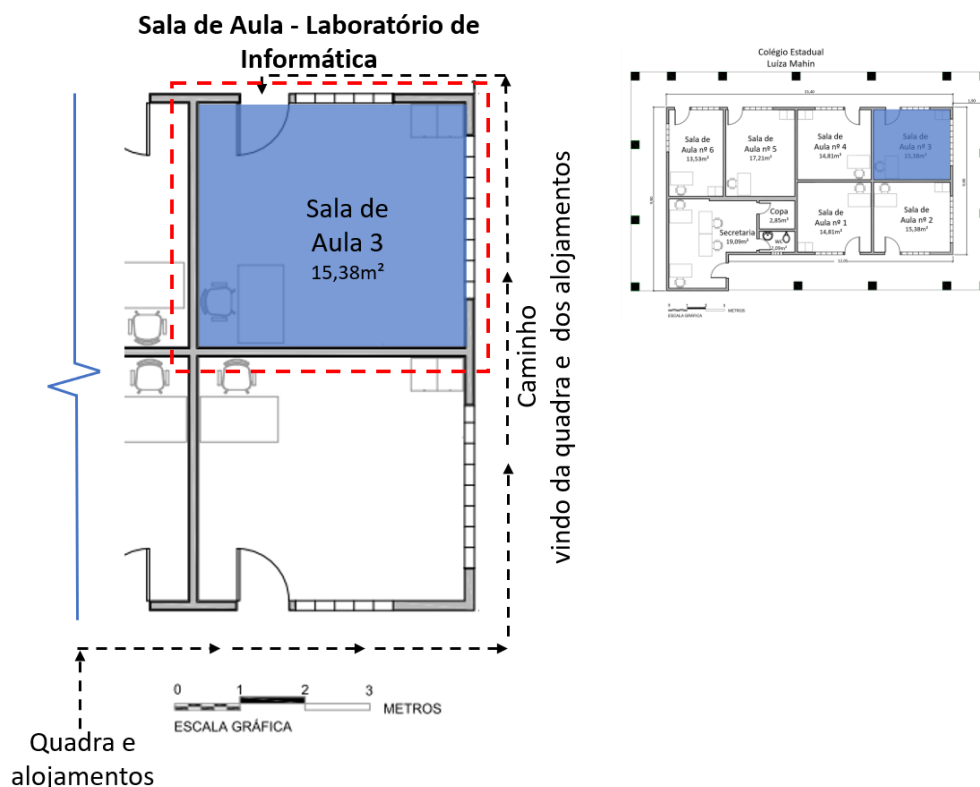
O arquivo de produções audiovisuais das alunas internas revela um misto de experimentações, oportunidades de ações criativas, como também renovações de práticas bem-sucedidas. Neste caso, ao afirmar que as práticas educativas experimentadas foram bem-sucedidas, me refiro aos momentos de prazer que impulsionaram novas tentativas e novas experiências audiovisuais.

Vários vídeos e ensaios de vídeos foram feitos a partir dos resultados. Mesmo contendo pontos inovadores, tais ideias ousadas eram repletas de experimentos audiovisuais. Trata-se de uma professora com formação e bagagem em música e artes visuais que aproveitou o equipamento disponível para fazer arte em movimento, editando com as alunas, na precariedade do espaço e de materiais.

Também não julgo que nada tínhamos, a emoção foi justamente ver o que foi possível proporcionar com aquilo que tínhamos em mãos viabilizando os vídeos com a participação das alunas.

Usufruindo do laboratório de informática montado em uma das salas do Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA), consegui, durante as aulas de arte, fazer uso dos computadores, o que possibilitou editar as imagens que haviam sido salvas com os arquivos que trazia em meu notebook particular, deixando nas pastas dos desktops do laboratório o material para ser visitado pelas alunas.

Figura 31- Planta baixa da sala de aula – Laboratório de informática.



Fonte: desenho digital: Wania Rocha. Acervo pessoal.

Sempre que possível, assim como eu, outros professores intercalavam seus horários e procuravam usar o espaço do laboratório para ampliar suas pesquisas e dar um colorido às aulas. Pretendia usar uma ferramenta de mídia audiovisual para que, aprendendo com um instrumento de informática, as alunas pudessem usar a criatividade e mesclar os recursos da informática com a música brasileira e um espaço rico como a arte africana.

Considerando que Bergala (2008) defende que o cinema, concebido como arte, não pode ser disciplinarizado sem perder o seu conteúdo artístico, não havia, neste caso da experiência desta montagem de vídeo, a busca de uma programação fechada que objetivasse alcançar conteúdos contextualizados dentro de um planejamento de aula de arte. Era mais uma experiência artística na qual o recurso audiovisual possível para tal estava nos computadores.

A arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional no sentido de disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos sob a responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso sem ser amputada de uma parte essencial (*ibid.*, p. 29).

Figura 32- Alunas editando trabalho de arte – Laboratório de informática.



Fonte: foto do acervo pessoal.

Canclini (1998) relata como os computadores e outros usos do vídeo facilitam obter dados, visualizar gráficos e inová-los, simulando o uso de peças e informações, reduzindo a distância entre concepção e execução, conhecimento e aplicação, informação e decisão. Sobre as tendências experimentais da arte, afirma como a apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e comunicação, com usos democratizadores, como se observa na utilização do vídeo feito por alguns movimentos populares. Para o antropólogo, a remodelação tecnológica das práticas sociais nem sempre contradiz as culturas tradicionais e as artes modernas. Expandiu, por exemplo, o uso de bens patrimoniais e o campo da criatividade.

O uso de computadores e seus recursos nas aulas serviram como aditivos para tais edições de vídeos abrindo possibilidades para a interação de elementos diversificados na produção do conhecimento. Apesar da precariedade do espaço, não disponibilizando computadores e programas para edição dos vídeos que pudessem ser utilizados dentro de um planejamento constante de atividades pensadas, insisti continuando as experimentações com recursos audiovisuais próprios. Sendo assim, prossegui levando material de uso pessoal como meu notebook e meu aparelho celular, para o realizar tal atividade com as alunas porque, a partir de um determinado momento os computadores do laboratório não funcionavam mais.

Figura 33: Aluna editando trabalho de arte – Laboratório de informática.



Fonte: foto do acervo pessoal.

Na época havia uma grande dificuldade de conseguir sinal para internet no Laboratório de informática. Mas quando possível, conseguíamos pesquisar imagens nos *sites* permitidos (muitos são estrategicamente bloqueados pela Secretaria Estadual de Educação), e descobrimos vários adornos contemporâneos e completamente usáveis no mundo da moda.

Ainda com dificuldades, devido à falta de familiaridade com o uso do computador para pesquisas e trabalhos, as adolescentes selecionaram diversas imagens e iniciaram um trabalho com a ferramenta *movie maker* (criação de filme). A seleção mesclava com as imagens que eu havia deixado nas pastas, o que ampliava o repertório e possibilitava mais riqueza na montagem dos vídeos.

O resultado foi, em 2010, a apresentação de vídeo *Arte Africana* exibido na finalização do primeiro momento do evento da *Semana da Consciência Negra*. O vídeo demonstra de forma sutil e atrativa como o grafismo e as cores da arte africana influenciaram o mundo da moda e atingiram o universo feminino.

O trabalho não seguiu horários rígidos, apesar do controle da rotina do espaço de internação. Foram muitos dribles para concluir a edição. Negociar os horários da unidade socioeducativa com os agentes de disciplina, solicitando a retirada do alojamento das adolescentes que participavam da atividade, não ocorreu poucas vezes. O horário das aulas era aproveitado, mas a necessidade de ampliar o tempo condicionava quase todas as edições de vídeos produzidos. E este não foi o único. Era preciso descongelar a grade e estabelecer parceria

com os coordenadores de plantão. Algumas vezes combinei de ir final de semana ou ficar além do horário. Como aconteceu na montagem da maquete física para a primeira apresentação de trabalho do Projeto Lego.

Para o vídeo *Arte Africana*, solicitei algumas horas a mais e voltei fora do meu dia de trabalho para encontrar com as alunas e avançar na edição.

Ainda sobre a vaidade natural das jovens adolescentes internas, moda como elemento de cultura fez uma grande diferença. O grafismo e colorido apresentado nas pesquisas proporcionaram outro olhar, motivando as alunas a participarem voluntariamente, sem fazer do momento de preparação do trabalho apenas uma tarefa da aula de arte. Ver a arte africana inserida culturalmente em padronagem de estampas usadas em desfiles por ícones da moda, como nas imagens selecionadas, diz mais desse processo diaspórico que desenharam a nossa identidade.

Stuart Hall (2003) acredita que a cultura é uma produção que tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. O sociólogo e teórico cultural defende que estamos sempre em processo de formação cultural, porque a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. Para o autor a cultura depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas, o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Para ele, não é para nos determos na lógica do que as tradições fazem de nós, mas sim daquilo que nós fazemos das nossas tradições.

Mas o que devemos considerar nesse experimento de representar a arte africana também através da moda, e moda que hoje predomina o modelo ocidental? Sabemos que a moda hoje é um dos setores que mais busca abrir espaço para diversidade, o que por sinal é muito válido, por exemplo, para o debate do multiculturalismo. No entanto, o efeito muitas vezes acaba sendo o reforço de padrões ocidentais hegemônicos e a descaracterização dos elementos da cultura dos povos originários e tradicionais.

Tukano (2019), acredita que o termo “globalização” pode ser uma armadilha. Relata como, na crença da democracia e outros na globalização, o discurso de sermos todos iguais ignora enormes violências e desigualdades sociais que diariamente testemunhamos.

Quando nos referimos às violências estruturais em nossa sociedade, como racismo ou machismo, nós nos referimos a uma problemática do sistema que nos coloca em certos contextos, por exemplo, o fato de o fenótipo caucasiano ser considerado e apresentado pelas mídias como superior, mais bonito e bem-sucedido que os outros, principalmente nos países que sofreram colonização mais bruta (*ibid.*, p. 100).

A artista indígena Daiara Tukano (*ibid.*) destaca o fato de vermos nas ruas, revistas, sites e anúncios ou na TV, uma maioria branca e urbana vendendo e comprando coisas, o que nos leva ao paradigma do poder econômico, resultado do processo colonial. A artista marca em sua fala algumas considerações importantes, por exemplo, a divisão da história do mundo em duas versões: a dos colonizadores e a dos invadidos. E que uns chamam colonização de “conquista e progresso”, enquanto para outros colonização é sinônimo de “genocídio, roubo”.

A história de muitos povos originários perpassa por “apropriação”, como “o ato no qual o sujeito obtém posse de algo que não lhe pertencia, tornando-o próprio” (*ibid.*). E não é raro ouvirmos de muitos “colonizadores” o argumento de que a população “colonizada” é menos capaz, inteligente ou humana que a invasora. Desta maneira muitos povos originários durante o curso da história, e isto perdura até a atualidade, vem tendo seus territórios ocupados. “Quando me refiro a território não falo unicamente da terra material, mas dos territórios dos corpos e das culturas dessas sociedades, que também foram sumária e arbitrariamente invadidas e diminuídas por séculos” (Tukano, 2019, p. 101).

Tukano sinaliza como, quando fazemos uso do termo “minorias”, estamos nos referindo basicamente àqueles que estão em desvantagem frente aos herdeiros do poder hegemônico e que o emprego deste termo não retrata numericamente a população. E completa: “São oprimidos aqueles que sofrem violência, preconceito e discriminação por afirmar sua identidade, que é vista como periférica e inferior aos parâmetros da cultura hegemônica” (*ibid.*).

Por outro lado, entendemos que as trocas culturais são inevitáveis. Mas a artista acredita que o contexto é o mais relevante quando tentamos compreender a apropriação cultural, ao discutirmos: identidade, poder, cultura, colonização, dinâmica e estrutura. E diz que uma coisa é compartilhar um bom alimento, saboreando um prato delicioso e sentando lado a lado com amigos, por exemplo. Outra coisa é um desconhecido pegar a comida que você plantou, cozinhou, comercializar a tua receita, lucrar, te deixar o resto... apropriação cultural é algo assim e pior.

As populações que viveram o sofrimento do processo de colonização carregam, de forma dolorosa, o ato de resistência na afirmação de sua identidade. Por séculos, o drama da alteridade e do não reconhecimento do outro, da violência gratuita perdurou, enquanto várias descaracterizações do sujeito foram aplicadas, como: os burros, feios, incapazes, loucos, selvagens, inferiores.

No Brasil, a Lei Áurea é de 1888 e, até 1988, os “índios” eram considerados incapazes. Negros e indígenas, somos os grupos com maior vulnerabilidade social, em situação de pobreza, dificuldade de acesso à propriedade e à terra, à saúde, à educação e ao

mercado de trabalho, e ainda assim precisamos conviver com discursos rasos sobre meritocracia e aprender a pescar” (*ibid.*, p. 102).

Avançando no debate sobre identidade e cultura, pontuamos que a “aculturação” implica a recepção e a assimilação de elementos culturais de um grupo humano por parte de outro. E assim, de forma involuntária e usualmente em detrimento da cultura própria, um povo passa a adquirir uma nova cultura ou alguns aspectos dela. No entanto, a colonização costuma ser a causa externa, mais comum da aculturação. Geralmente o termo “aculturado” é empregado na desqualificação e diminuição de povos, e até negação de identidade como ocorre com a identidade indígena.

Tukano cita o caso do turbante, como outro exemplo de apropriação cultural. A moda ocidental incorporou o turbante como elemento. O argumento que frequentemente é utilizado, alega ser o turbante um acessório usado nos anos 20 e em muitas outras partes do mundo. Inclusive, fotos de turbantes tradicionais são exibidos para confirmar a alegação de existência de vários grupos étnicos ao redor do mundo que têm o turbante como parte da sua cultura. Mas, com certeza cada turbante tem um significado único e diferente para cada um. Lembrando que vários adereços não europeus foram incorporados ao mundo da moda na Europa, quando outras regiões foram colonizadas. E desta forma, a classe dominante exibia seu poder econômico, suas riquezas através das raridades vindas das colônias, sem com isso renunciar aos preconceitos derramados contra os povos colonizados.

O tal “exotismo” exibido em modelos brancas parece misteriosamente mais vendável que em peles mais escuras. A moda vem e passa, enquanto os povos de origem desses objetos sentem sua identidade banalizada. Estamos no Brasil, e aqui, frequentemente, minorias são agredidas por expressar e vestir sua cultura (*ibid.*, p. 104).

O que absorvemos durante a feitura do vídeo, entendendo que o processo de valorização das culturas afro-brasileira e indígena é paulatino, nos levou a também permitir no vídeo imagens com uma estética ocidental para que, futuramente, a adolescente pudesse direcionar o seu olhar de forma mais criteriosa. Tal aceitação naquele momento, ao não avançarmos tanto no questionamento de valores culturais, permitindo uma variedade de imagens também com modelos brancas, e não só restringindo às não-brancas, usando trajes com grafismos afros para a composição do vídeo, fez parte da estratégia de construção da crítica à estética apresentada. Não seria simples, em um grupo de alunas em internação e internação provisória, em um curto espaço de tempo para a produção do material, abrir uma discussão sobre identidade e conseguir conquistar um número maior de imagens só com negros e pardos para a montagem do vídeo. Isto porque o fato de termos diferentes sujeitos com suas bagagens culturais variadas dentro do

grupo de alunas internas já era um empecilho. E concretamente, fazer o vídeo era a ação, o propósito, aproveitar a temática da arte africana para impulsionar outros olhares que caminhassem para o objetivo do projeto Educando com Consciência Negra.

Por outro lado, também não foi um processo simples a “experimentação” desta edição de vídeo sobre arte africana. Apesar das alunas terem afirmado que “entendiam” o computador, que sabiam baixar músicas, fazer mixagens, editar e animar o que for preciso, o processo revelou certas dificuldades. O que para o grupo, se tornou um teste de paciência.

Antes da finalização e da edição do vídeo, o grupo teria que inserir uma música que, junto às imagens escolhidas, passasse uma mensagem do Brasil com o seu colorido, mas que não fosse algo restrito às Artes Visuais. E assim, chegamos ao *Brasil Pandeiro* de Assis Valente, interpretado pelos Novos Baianos. De repente, descobriram a necessidade de aprender algo mais, pedindo ajuda para a correção dos erros. Tinham que sincronizar o tempo da música com a mudança de quadro das imagens. E se perguntavam: “*E agora, como é que eu faço isso?*”.

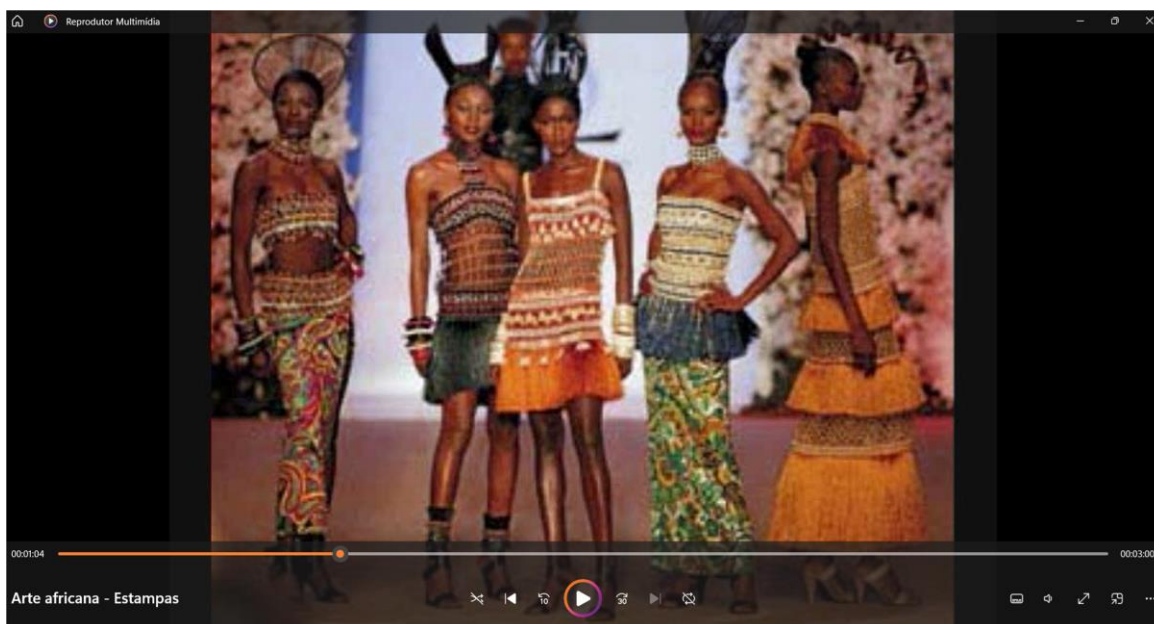
Brasil, esquentai vossos pandeiros
Iluminai os terreiros que nós queremos sambar
Brasil, esquentai vossos pandeiros
Iluminai os terreiros que nós queremos sambar
Ô, ô, sambar [...] ³⁴.

Não só entenderam a necessidade de aprender como queriam aprender. Aguardavam ansiosamente pelo resultado do trabalho. Durante a edição, perguntavam várias vezes quando o vídeo seria mostrado e se, no dia da apresentação, os familiares estariam presentes. Para elas era muito importante mostrar aos responsáveis que sabiam e podiam fazer algo diferente e bom.

As relações dentro dos espaços socioeducativos são repletas de expectativas. Os familiares a cada visita se ocupam em saber se os adolescentes durante a internação estão apresentando alguma forma de mudança. Para isso, toda demonstração de realização de tarefas consideradas positivas geram um significado grande para os alunos internos. Lembrando que, raramente, fora da internação, experiências gratificantes acontecem entre eles e o espaço escolar. Até porque muitos chegam com períodos de afastamento e abandono da escola e estranhos ao ambiente escolar, não consideram a escola um local agradável e prazeroso. Portanto, a validação dos seus feitos é muito importante pois significa aceitação e prova concreta de que é possível mudar o cenário de privação de liberdade devido à prática de atos infracionais.

³⁴ Trecho da música Brasil Pandeiro de Assis Valente.

Figura 34- Vídeo Arte Africana³⁵



Fonte: print de tela de vídeo do acervo CELMA.

A cada quadro o andamento impelia para a mudança de imagem, ao usar dentro do *movie maker* a ferramenta de animação. Para durar o tempo necessário, conforme a música percorre o seu caminho, o editor tem que observar quantos segundos serão necessários para que a animação coincida com a transição. Como um mantra, ouvia-se várias vezes o trecho inicial “*Chegou a hora dessa gente bronzada mostrar seu valor*”. Eu precisava a todo o momento corrigir um erro: “*Volta! Não está batendo com o tempo da música*”.

Talvez, intuitivamente a experiência de algumas alunas com gêneros musicais como o *hip-hop*, *dance music*, e ouvindo os *loops*³⁶ presentes nas músicas eletrônicas, tenha contribuído para o acerto dos padrões rítmicos e efeitos necessários para aquela edição. A impaciência se transformou em perseverança e o tempo passava sem perceberem que estavam vivenciando a experiência da imersão e preenchendo vazios. Precisávamos aproveitar a oportunidade para realizar a atividade com as alunas presentes naquele dia. No decorrer da aula, já recusavam ajuda e insistiam que deveriam tentar e fazer sozinhas a montagem do vídeo. Preocupadas com

³⁵ Vídeo *Arte Africana* Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1HzClxPbnxLFwA_8T8O1hEKBKW6NiRLV5/view?usp=sharing>. Acesso em: jun. 2023.

³⁶ A palavra *Loops* (do inglês, "laço"), descreve uma peça de música colada ao final de outra, tocando em contínuo. Tal conceito é usado hoje, quase sempre, como sinônimo de segmentos digitais empregados na gravação de músicas.

o horário, cientes do controle que sofrem dentro da instituição, solicitavam mais tempo em outro dia para que pudessem finalizar.

Algumas pediram para que eu falasse com o agente de disciplina coordenador do plantão do dia e negociasse um pouco mais de tempo antes que saíssem para serem revistadas, procedimento normal ao final de cada aula. E como dito anteriormente, esse processo de montagem do vídeo para o evento durou não só o tempo das aulas da disciplina planejadas para o período, dois tempos de horas-aula semanais, como também invadiu os intervalos e aulas no contraturno, o que era comum acontecer para finalizar trabalhos que rendessem apresentações e exposições.

Pedido feito e percebendo que não haveria tempo suficiente para terminar a edição do vídeo, no último dia de edição, obtive mais alguns minutos sem que, com isso, atrapalhasse a rotina da unidade de internação. Levei a situação para o agente de disciplina coordenador do plantão daquele dia, conseguindo permissão para continuarmos o trabalho.

O vídeo estava pronto, agora era apresentar. Por sorte, no dia do evento as alunas que participaram da edição estavam ainda na “casa”.

Na apresentação do evento, apesar das imagens serem editadas com o pouco conhecimento técnico das alunas, o interesse se dividia entre a beleza dos adornos, do grafismo dos tecidos, das tramas e similitudes presentes nas formas que lembravam animais e o ritmo dançante da canção. As alunas sentiam-se à vontade com o samba, algo que conhecem bem, e tecnologia, um instrumento que supõem dominar.

A compensação pelos esforços da tarefa de edição de vídeo veio no final da apresentação. Percebia-se a satisfação das alunas ao reconhecerem a admiração do público presente ao trabalho realizado. Não se tratava de crítica e, sim, elogio. A cada troca de imagens que emolduravam a projeção, os comentários eram observados pelas participantes da produção daquela mídia. Reconheciam o sorriso das demais alunas que não estavam no grupo de edição, mas que também internas, afirmavam o valor do trabalho. Percebi que estavam orgulhosas do trabalho que fizeram.

Antes da montagem do vídeo, enquanto aprendiam a música, discutimos sobre o que estava subentendido na canção, mas que para elas não era tão claro. A mensagem vinha na música: “Chegou a hora dessa gente bronzada mostrar seu valor [...]”. A letra falava de valores que dificilmente são percebidos pelo povo brasileiro. Consequentemente, possibilitou a discussão dos motivos que levaram os ensinamentos da história a destacarem este “outro” povo na figura do Tio Sam, como detentor de valores culturais maiores que os nossos, e que hoje busca conhecer mais a cultura brasileira. Assim, cada parte da letra da música abriu novos

caminhos para um grande debate sobre a nossa cultura e onde ela está. Este era o discurso e o que queríamos explorar: a inversão dos conceitos preconcebidos que tolhem a percepção e a validação de uma cultura, presente em cada sujeito de direito, que é a soma das culturas que delineiam o seu ser.

As atividades envolvendo montagem de vídeos foram estendidas e incorporadas em ações pensadas para variados eventos dentro do CENSE PACGC. Como as atividades da oficina do Projeto Lego mantinham um vínculo com o atendimento do Colégio Luiza Mahin (CELMA), mesmo não acompanhando os horários determinados para as aulas dentro da escola estadual, dois vídeos em *stop motion* foram feitos contando com a participação de alunas e professores do CELMA. Os dois que escolheram o samba como gênero musical para a sua produção, contaram com as alunas participando nos horários da oficina de Lego no contraturno e, por vezes, em negociação de liberação feita entre professores e os agentes educacionais coordenadores do plantão do dia, sendo convocadas durante o horário das aulas quando julgavam necessário o aumento de tempo para a finalização do vídeo. Geralmente o professor responsável pela turma acompanhava a atividade tendo algum envolvimento com parte da produção do trabalho. O vídeo *Samba da Copa 2014* foi o segundo em *stop motion* produzido pelo Projeto Lego.

Figura 35- Samba da Copa 2014³⁷– Projeto Lego.



Fonte: print de tela de vídeo do acervo do CELMA.

³⁷ <https://drive.google.com/file/d/12PSLGGkMKIW2cn7W2t4Xpj3pSvDIIA4u/view?usp=sharing>

CAPÍTULO 4 – O DOCUMENTÁRIO

A seleção de trabalhos que nesta pesquisa remontam às atividades realizadas no decorrer das aulas de arte culmina, neste capítulo, no documentário *Sobre Nossos Bebês*. O vídeo foi transformado em um documentário não intencionalmente, mas o andamento da ação pensada para um evento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) tomou outra proporção ao gerar imagens e depoimentos que não poderiam ser excluídos devido ao potencial que carregavam. Cada traço da edição deste documentário possui significados múltiplos e peculiares porque, em cada uma das histórias contidas e registradas, um desenho da vida da adolescente-mãe e seu filho se apresenta com o seu passado, presente e futuro. Durante os depoimentos, as jovens mães revelam com naturalidade o início da gestação com alguns percalços, o momento presente da internação na unidade socioeducativa e as expectativas de reencontro em um futuro próximo. No entanto, buscando no meu caderno de campo, percebo que o conteúdo do vídeo não inicia no momento das filmagens. Algumas dinâmicas anteriormente realizadas no Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA) em parceria com o CENSE PACGC, oportunizaram tais experiências de tratar as questões da adolescência através dos projetos educativos alinhados nos anos anteriores.

Neste capítulo apresento um pouco do ocorrido que, buscando na memória e registro das atividades realizadas, me ajudaram a compreender como a dinâmica das ações educativas colaboraram para a fluidez desse trabalho que resultou no documentário *Sobre Nossos Bebês*.

4.1- Semana do Bebê - Gravidez na Adolescência

Para o ano de 2009, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que disponibilizou recursos para os projetos das escolas, como o Educando com Consciência Negra, chegou solicitando o planejamento de três projetos para cada Unidade Escolar (U.E). No entanto, somente dois projetos foram aprovados, assim ocorrendo com todas as UEs do Estado do Rio de Janeiro. Sem sabermos que seria este o procedimento, planejamos de acordo com as demandas do público de alunas e enviamos os três projetos. Foram, respectivamente:

- Educando com Consciência Negra;
- Leitura Reflexiva;
- Drogas e Sexualidade – no mundo da mulher

Apesar deste último não ser escolhido para a aprovação, iniciamos com a divisão da verba dos outros projetos e os trabalhos voltados para o esclarecimento da saúde das alunas foi realizado.

O projeto Drogas e Sexualidade – no mundo da mulher foi abrangente em diversas questões de saúde, sendo uma delas a questão da gravidez na adolescência. Uma das demandas apontadas pelo projeto foi o número de adolescentes grávidas que entram nos espaços socioeducativos. Dessa forma, consideramos a realização de um trabalho de esclarecimento de risco para a mãe usuária, atenção e cuidados necessários no período pré-natal e para incentivar o fortalecimento do vínculo da mãe com o seu filho ainda durante a gravidez.

O projeto, construído coletivamente com os professores, estabeleceu como objetivo geral compreender os processos de transformação do corpo a partir da utilização de drogas e outras substâncias prejudiciais à saúde, identificando as características específicas do corpo humano, reconhecendo as características sexuais do homem e da mulher e as formas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez não planejada.

Os objetivos específicos do projeto foram:

1. Conhecer as formas de contágio existentes para doenças sexualmente transmissíveis;
2. Analisar os processos de contágio de DST buscando soluções para evitá-lo;
3. Conscientizar para a busca de meios de higiene e saúde que colaborem com a prevenção de DST;
4. Despertar para o conhecimento do corpo e o planejamento familiar;
5. Conhecer as medidas protetoras para as mulheres vítimas de abuso sexual e violência;
6. Compreender as responsabilidades existentes ao gerar uma nova vida após uma gravidez não desejada;
7. Perceber as consequências advindas das formas de prostituição em diversos países;
8. Conhecer outras formas de gerenciamento da vida, com qualidade e saúde.

A justificativa do projeto determinou que:

As adolescentes em regime de internação e internação provisória do Educandário Santos Dumont (nome do CENSE PACGC na época) e Colégio Estadual Luíza Mahin, são oriundas, na sua grande maioria, de comunidades carentes. Muitas das quais têm em suas histórias de vida experiências de violência contra a mulher; abuso sexual; prostituição. Antes da internação, muitas nunca fizeram exames médicos periódicos necessários para adolescentes da faixa etária

a que pertencem ou com os hábitos e estilo de vida em que se inserem (algumas são moradoras de rua). Este público possui um número considerável de adolescentes que se tornaram mães ainda muito jovens e desconhecem o processo de planejamento familiar e formas de prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis. Além disso, existem adolescentes usuárias de drogas e que, após a internação, através de exames médicos ficou comprovada a presença de doenças oriundas dos hábitos e ambientes dos quais muitas se utilizavam. A necessidade de se estabelecer um processo de esclarecimento e conscientização quanto aos riscos e danos das drogas e as formas de prevenção contra as doenças sexualmente transmissíveis é imprescindível para tal clientela. Estabelecendo para as adolescentes do Educandário Santos Dumont e, conseqüentemente no Colégio Estadual Luíza Mahin, um espaço de questionamento e transformação das suas perspectivas e opções de melhorias na qualidade de vida.

Os indicadores apurados na época foram:

1. 80% das alunas apresentam alguma forma de exposição às drogas;
2. 15% já tiveram algum tipo de DSTs;
3. 40% já passaram por gravidez ou gravidez indesejada na adolescência.

Os dados foram obtidos no ano de 2009 foram através de reuniões e estudo de casos entre professores e a equipe de atendimento técnico da área de Saúde do Educandário Santos Dumont.

A estimativa de atendimento para o projeto de acordo com o número de adolescentes internas na época do projeto, ressaltando que o público-alvo era composto por adolescentes do sexo feminino, dos 12 aos 21 anos, cumprindo medidas socioeducativas no DEGASE/RJ.

Com isso, o fato de já haver na escola uma prática voltada para atividades e encontros realizados durante os anos em que o projeto Drogas e Sexualidade- no mundo da mulher foi desenvolvido, facilitou o entendimento do público-alvo que estaria participando do documentário da Semana do Bebê. Tal experiência colaborou servindo como subsídio para a planejamento das etapas do vídeo.

4.1.1– A interação entre adolescentes grávidas, seus bebês e as demais internas.

Uma parte especial da dinâmica da internação é a relação construída entre as adolescentes mães, seus bebês e as demais adolescentes que convivem em alojamentos, próximos aos alojamentos destinados às mães com seus bebês, ou dividem o espaço nas salas de aulas com os bebês que permanecem na unidade de internação. Em alguns casos, e em situações especiais, as tuteladas têm permissão para ficarem com seus filhos na unidade de

internação por alguns meses, em alojamentos separados, até que a criança possa ser encaminhada aos cuidados de um familiar, enquanto aguardam a decisão de liberação ou outra medida socioeducativa por decisão do juiz da comarca responsável.

Neste caso, pontuando o período de observação e o relato das atividades educativas construídas, citarei o caso de uma mãe e seu filho. Uma vez por semana, nos dois tempos de aulas de Arte do 8º ano, a adolescente vinha acompanhada de seu filho, que aqui será tratado como **Malik**. Na língua somali, Malik significa monarca. E assim Malik era tratado como um monarca, alguém especial que detinha todas as atenções, passando por várias adolescentes que dividiam carinho e cuidado com esse bebê de oito meses que vivia o dia a dia da internação, assim como sua mãe.

Para a mãe de **Malik**, adotaremos o nome de **Niara**. Na língua suaíli, do Quênia, Niara significa ‘aquela que tem grandes propósitos’. A escolha desta escrita será atribuir aos envolvidos nomes que trazem algum significado expressivo. Coloco aqui, em grande parte, nomes oriundos das marcas culturais que desenham a formação identitária do grupo formado a sua grande maioria por afro-brasileiros e descendentes dos povos originários brasileiros. Talvez, na tentativa de aproximar a história de sua origem com sua própria história.

No relato de Niara, o que motivou sua internação foi um ato infracional ligado à sua família. Fato que fragilizou as relações, por ter ocorrido uma tragédia familiar que dificultou a investida de algum parente no intuito de obter a guarda de Malik enquanto Niara cumpria a Medida Socioeducativa (MSE). Sendo assim, Malik permaneceu por um bom tempo na unidade de internação, dividindo a rotina com as adolescentes, participando das atividades e, por vezes, contracenando nas apresentações dos eventos da escola.

Figura 36- Auto de Natal 2012- participação de Malik.

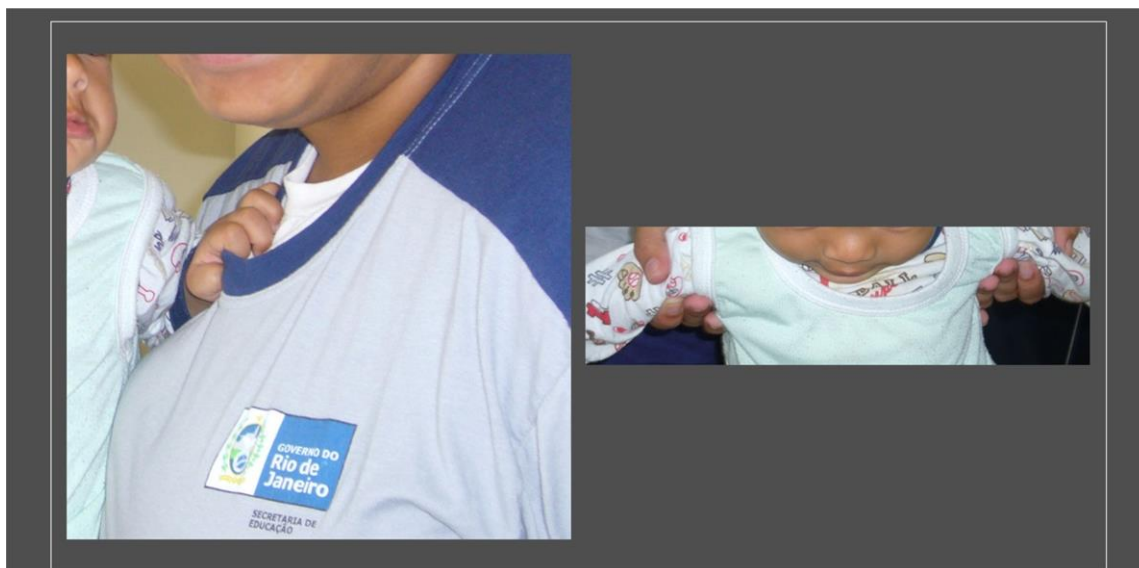


Fonte: foto do acervo do arquivo CELMA.

Nos interessa dizer como se processou a dinâmica das aulas com a presença de Malik. Preparadas para formar um coro feminino ensaiando a canção folclórica angolana *Humbiumbi*, as aulas tinham momentos de filmagens, fotos e gravações dos ensaios. O material produzido não resultou em um documento exposto em apresentações, como era comum acontecer com grande parte do audiovisual produzido em aula e inicialmente pensado. Neste caso, serve agora como registro da cartografia que marca esses momentos de partilha e a riqueza de sentimentos expostos nas relações construídas entre adolescentes e bebês.

Durante as aulas a canção *Humbiumbi* era entoada como um canto de ninar para Malik. Outra adolescente interna, que chamarei de **Mandisa**, cujo significado é doce e meiga na língua xhosa da África do Sul, escolheu Malik como seu sobrinho.

Figura 37- Malik e Mandisa.



Fonte: fotos do arquivo pessoal de 2012. Compilação da autora³⁸.

Assim, Mandisa dedicava todo o cuidado e atenção ao pequeno monarca sendo sua protetora durante toda a aula. Ver Malik presente e integrante do grupo estava além de uma participação, era como se ele fizesse parte da estrutura da atividade, inclusive sua presença sendo planejada para compor todos os momentos de ensaio e possível apresentação. No entanto, revisando o decorrer da atividade, podemos recolher elementos, que deixaram marcas sensíveis desse processo, que demonstram ultrapassar as formas tradicionais das atividades de ensino. Os resultados que percebemos como os mais relevantes estão fora da linha dos dados e das conclusões comumente demarcados em um processo educativo formal, ou seja, aulas

³⁸ Fotos tiradas em sala de aula durante a internação da mãe da criança.

planejadas para formar um coro feminino para a apresentação no III Encontro Étnico-Racial da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). O essencial daquela vivência foi a interação das adolescentes com Malik. O canto *Humbiumbi* foi direcionado para Malik. O ‘pequeno pássaro’ que os versos da canção entoam era Malik, a doçura das ‘tias’, adolescentes alunas do 8º ano, era dedicada a Malik. A sala de aula se transforma em um território sagrado onde o canto, os movimentos da dança com o embalo do ninar de uma criança, os olhares para Malik e a leveza do canto africano no idioma *umbundu* pausaram o tempo criando uma atmosfera que transpôs os muros da internação.

Para as adolescentes da unidade de internação, a maternidade tem um aspecto peculiar. É possível perceber nos relatos das alunas, em especial aquelas que participaram da feitura do documentário, como ser mãe ou enxergar alguém como mãe transfere, para muitas, o corpo para um lugar especial. Esse lugar da mãe, visto como aquela que acolhe e que falta, surge em muitos momentos especialmente quando elas se queixam por não poderem compartilhar os dissabores da sua privação de liberdade com a figura materna. No entanto, para todas as adolescentes grávidas existe um grupo no espaço da internação que se faz acolhedor, protetor e presente, distribuindo mimos, afetos e companhia.

Mas, não devemos esquecer o aspecto da internação. As adolescentes estão neste espaço não por acaso. O imaginário construído para sustentar um momento familiar perfeito, cheio de afetos, não é sempre compatível com a realidade que gerou a necessidade de ser aplicada uma Medida Socioeducativa de Internação (MSE). Verdadeiramente, temos relatos de histórias de violências, das mais variadas possíveis, cometidas pelas próprias adolescentes com os seus filhos.

A escritora feminista bell hooks (2019) alerta para o problema de que, em sua grande maioria, pensadoras feministas evitam chamar a atenção para a realidade, revelando como com frequência, as principais culpadas pela violência diária contra crianças são as mulheres, simplesmente porque são as principais responsáveis por tomar conta delas.

[...] O fato é que multidões de crianças são abusadas de modo verbal e físico por mulheres e homens, todos os dias. O sadismo maternal com frequência leva mulheres a abusar emocionalmente de crianças, e a teoria feminista ainda não ofereceu nem crítica feminista nem intervenção feminista quando a questão é violência de mulher adulta contra criança (Hooks, 2019, p. 111).

A autora sinaliza, como uma das intervenções positivas que aconteceu a partir do movimento feminista, a possibilidade de uma maior conscientização cultural da necessidade de

haver igualdade na participação dos homens na criação, e não somente para construir equidade de gênero como também para estabelecer melhores relacionamentos com as crianças.

Por outro lado, muitas dessas adolescentes, que são mães negras, levam ainda a força do estereótipo de serem supermulheres, capazes de criarem seus filhos sozinhas, sobrevivendo às adversidades sem lamentar a partilha da criação com seus companheiros. Grada Kilomba (2021) relata como as imagens da mulher negra, forte e autossuficiente, propensa ao autossacrifício, dedicação e ao amor incondicional – atributos já associados ao arquétipo da maternidade – desavisadamente negam o reconhecimento de verdadeiras experiências negras.

“É a capacidade de sobreviver sob as condições adversas do racismo genderizado³⁹ que está sendo elogiada nessas imagens” (*ibid.*). A psicóloga portuguesa retorna a fala da escritora Tracey Reynolds (1997) em seu ensaio sobre a (má) representação da (super) mulher negra.

[...] Reynolds (1997) reflete sobre como a imagem da mulher negra forte, solteira e independente foi adotada, de forma efetiva, pela mídia para construir uma imagem do homem negro como patologicamente ausente, pouco confiável e sexualmente irresponsável. Além da imagem da família *negra* como “uma instituição” danificada. Essa forma de atenção midiática... é divisora e controversa, criando hostilidades entre mulheres *negras* e homens *negros*, e impedindo efetivamente um fórum para debater o impacto do racismo sobre as construções de gênero (Kilomba, 2021, p. 193).

Figuras 38; 39; 40- Baile de Carnaval 2015 no CENSE PACGC.



Fonte: acervo do CELMA.

³⁹ O Racismo Genderizado é uma opressão caracterizada por interconectar o racismo e o sexismo sobre os corpos das mulheres negras.

4.1.2 – A Semana do Bebê- Relatos da gravidez na adolescência e a privação de liberdade

*Não sei quanto o mundo é bom
Mas ele está melhor
Desde que você chegou
E explicou o mundo pra mim*

*Não sei se esse mundo está são
Mas pro mundo que eu vim não era
Meu mundo não teria razão
Se não fosse a Zoé⁴⁰*

Ao cartografar o meu caderno de campo, identifico muitas memórias apagadas. Mas acredito que, através dessa colheita que traz o potencial desse trabalho, as memórias ressurgem na montagem desta pesquisa, remontando um processo natural que foi a realização de uma atividade na escola. E foi assim, dessa forma que no ano de 2016, surgiu uma proposta de atividade a ser feita visando realizar uma produção expositiva que pudesse envolver jovens mães adolescentes cumprindo medidas socioeducativas. O produto desse trabalho seria apresentado ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) como parte das ações pertinentes às questões da gravidez na adolescência, relacionadas à maternidade das adolescentes daquela unidade de internação. Inicialmente a direção da unidade socioeducativa fez uma pesquisa identificando as jovens que permaneceram na internação, ao menos até o final do mês de setembro, e que eram mães, para que pudessem participar da produção da atividade. No entanto, existia ainda a questão de qual seria a atividade mais interessante para este evento e de qual profissional poderia elaborar. Foi especificamente naquela hora que chegou o convite feito pela direção da unidade de internação para que eu me unisse a uma colega professora de Educação Física e assim pensássemos em uma proposta de apresentação. Com a prática de realizar projetos de cunho educativo para as alunas, fomos alçadas pelo convite sem, com isso, imaginar qual linguagem seria a adotada para a finalização do produto. Deveríamos pensar neste projeto e a solução mais viável que surgiu foi a montagem de um novo material em videoarte.

Trabalhar com a linguagem audiovisual foi um movimento natural que vinha realizando há tempos dentro do espaço de internação. Os trabalhos eram gravados em celulares, fotomontagens com adição de música, edição em computadores, sempre de forma amadora visando apresentar em algum evento do cronograma da escola em parceria com a unidade de

⁴⁰ Trecho de 'Espatódea'. Música do cantor e compositor Nando Reis.

internação – Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA) e Centro de Socioeducação Professor Antonio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC). Verdaderamente, tudo iniciou intuitivamente sem pretensão de grandes produções. O objetivo era compor um material que pudesse ilustrar ou complementar uma aula ou evento. Uma prática que agradava aos adolescentes e que surtiu um bom efeito dentro das possibilidades e precariedade do espaço. Seguindo este pedido, de pensarmos uma atividade para a Semana do Bebê, sugeri uma filmagem com relatos das internas-mães sobre a experiência de ser mãe adolescente. Dessa forma planejamos tal entrevista a ser gravada, com as adolescentes previamente selecionadas pela direção, avançando para a escolha do tema. E foi então que chegamos ao tema do vídeo com o seguinte título - *Sobre Nossos Bebês*.

Naquele instante reuni as jovens mães em internação. Posicionamos as cadeiras formando um semicírculo com todas as alunas convidadas a participar, neste caso, as jovens mães presentes na internação. Na primeira conversa tentei deixar claro qual seria o objetivo do vídeo e o que achávamos que seria interessante registrar, com naturalidade, como cada uma se sentia frente à experiência de ter se tornado mãe, sem considerarmos o fato de serem tão jovens. Apesar da idade das selecionadas variar entre 14 e 19 anos, visto que a intenção era ouvir todas as adolescentes mães que estavam internadas, descobrimos, através dos relatos, adolescentes que haviam engravidado mais de uma vez e algumas aos 11 e 12 anos de idade.

Figura 41- depoimento das adolescentes mães para o documentário *Sobre Nossos Bebês*



Fonte: foto do acervo pessoal

Na organização dos espaços da escola estadual, selecionei a sala de aula 6, geralmente utilizada para as aulas de arte. Apesar de pequena, serviu perfeitamente para o total de jovens participantes da atividade. Como diariamente a rotatividade oscila, algumas internas-mães não chegaram a participar de todos os momentos de filmagem. Algumas saíram da internação com liberação ou encaminhamento para a semiliberdade e outras não puderam estar no dia específico da gravação por serem encaminhadas para outro procedimento prioritário como: audiência, curso, visita de familiares, por exemplo.

Figura 42- Sala de aula utilizada para a filmagem do documentário.



Fonte: desenho digital de Wania Rocha. Acervo pessoal.

A filmagem feita com filmadora e às vezes com celular, procurava deixar que só elas, alunas, falassem. A estratégia foi pensada porque quis priorizar a naturalidade das falas e o protagonismo nas imagens. Elas, as internas-mães, seguiam a sequência de respostas dadas após as perguntas serem lançadas e feitas passo a passo antes de cada gravação. Cada adolescente olhava para a câmera, como previamente combinado, e prosseguia respondendo à mesma pergunta após o registro do relato da adolescente anterior. As jovens dispostas sentadas em cadeiras enfileiradas na sala, de frente para a câmera ou celular que eu segurava em silêncio.

Figura 43- Alunas-mães em depoimento para o documentário



Fonte: print de tela da filmagem. Acervo pessoal.

A finalização de todo o depoimento necessitou de alguns dias para que tudo pudesse ser gravado. A dinâmica da rotina do espaço de internação, muitas vezes, faz com que as atividades sejam interrompidas devido à necessidade de liberar as adolescentes para audiências, atendimentos com equipe técnica ou conversas com a defensoria. E assim, após cada gravação iniciei a edição das partes ainda nos horários de trabalho no Colégio Estadual Luiza Mahin (CELMA). Com o auxílio da professora de Educação Física, colaborando na seleção de cenas, organizei as partes que foram aproveitadas para a edição final. Nestes momentos, as alunas estavam em outras atividades ou havia terminado o tempo de aula.

Figura 44- Professoras editando parte das filmagens – Sala de aula nº 6.



Fonte: foto do acervo do CELMA.

Nesses encontros e gravações, ficaram registradas uma imensidão de desejos, sonhos, expectativas de futuro melhor, relatos de peraltices das crianças e, também, um vínculo especial com um membro da família, geralmente a mãe ou a avó.

As memórias parecem privilegiar o afetivo. Figuras, vivências nas quais o vínculo prevalece sobre qualquer fato. Evocações que colocam em segundo plano dramas e tragédias familiares. Lembranças que parecem animar a sonhar um futuro diferente, apesar do presente ainda nada ideal. Não há grades, nem formas de privar a liberdade que consigam reprimir o ato de sonhar. Os sistemas socioeducativos poderiam levar em consideração essa potência e favorecer atividades que promovam devaneios, sonhos coletivos, inclusive.

Figura 45- Alunas-mães em depoimento para o documentário.



Fonte: print de tela da filmagem. Acervo pessoal.

A figura feminina estava na proteção e guarda do filho que elas não podiam momentaneamente criar. Mas, sabemos que, pelos relatos da equipe técnica de atendimento, grande parte das internas não criam os seus filhos. Tal incumbência fica geralmente para as avós e bisavós. Um ciclo que se repete, porque muitas adolescentes são filhas de mulheres que também tiveram filhos na adolescência e assim, perpetuam o processo. Mulheres que foram mães de adolescentes que se transformaram em avós quando suas filhas ainda estavam na adolescência. A figura feminina aparece forte e ao mesmo tempo fragilizada pela força de um ciclo que se repete quase ininterruptamente. Se a gravidez precoce pudesse ser considerada como um erro nessas vidas, o fato de cuidar dos filhos, das filhas e das netas parece ser a forma de redenção contínua e consecutiva.

A ausência masculina nessas histórias também é surpreendente. Pais, maridos, irmãos quase não aparecem nos relatos e quando o fazem, na maioria são para vitimizar as mulheres

de diferentes formas. O que acontece com os homens? Por que esta ausência, indiferença e falta de responsabilidade com as vidas geradas? Que modelos esses homens têm? E como as mulheres justificam ou naturalizam estas ausências? Muitas perguntas para pensar outras pesquisas em relação a estas mulheres.

4.2- Documentário *Sobre Nossos Bebês*: uma cartografia.

Este espaço e tempo da pesquisa reservo para descrever alguns passos dessa cartografia que percorreu o documentário *Sobre Nossos Bebês*, material produzido com as alunas para a Semana do Bebê promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Tomando o que é apresentado por Kastrup e Barros, os textos de uma pesquisa cartográfica são relatos e produção coletiva. O diário de campo ou caderno de anotações visam transformar observações e frases (capturadas na experiência vivenciada no campo) em conhecimento e modos de fazer. Tais observações anotadas são um material para se ter à mão e ser trazido à consciência, como também servir à ação. Os relatos tanto incluem informações objetivas quanto impressões que surgem desses encontros. “Podem conter associações que ocorrem ao pesquisador durante a observação ou no momento em que o relato está sendo elaborado” (Barros; Kastrup, 2015, p. 70).

Os relatos compreendem a retomada do material produzido em 2016, selecionando anotações, gravações descartadas para o vídeo final e transcrição das gravações e filmagens feitas para o documentário. Cabe perceber uma imensidão de sinais que passaram despercebidos na feitura do documentário porque, naquele momento, no decorrer da produção, não havia a intenção de reservar fragmentos dos registros do trabalho. A memória é o exercício maior de diário de campo. No entanto, Barros e Kastrup (2015) valorizam a subjetividade presente na experiência de campo, sem que seja necessário esforços para dar interpretações as ações. “A interpretação não deve se sobrepor à alteridade e à novidade trazida pelos eventos do campo. A experiência de campo, com todas as suas arestas e estranhezas deve trabalhar contra as tendências generalizantes, simplificadoras e redutoras” (*ibid.*, p. 72).

Neste exercício de memória pude retomar diversos pensamentos e percepções que me invadiram no momento da filmagem. Sendo naquela época apenas a preparação do vídeo com o objetivo de levá-lo finalizado para o evento da Semana do Bebê, não me permiti qualquer aprofundamento referente à variedade de sentimentos que me acometeram enquanto as histórias das jovens, repletas de significados, eram relatadas. Ali pude cada vez mais perceber a delicadeza daquela sobrevivência. Um misto de fragilidade e força, enfrentando a realidade de

ser mãe e filha, vivendo a privação de liberdade, aceitando a distância estabelecida enquanto a fase delicada de desenvolvimento da infância de seu filho é isenta de sua presença, ficando geralmente aos cuidados das avós que são mães das adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

Cartografar esses sentimentos, deixados no momento da preparação do vídeo, representa revivê-los. Isso retoma as anotações mentais guardadas com as impressões por mim sentidas naquela época, considerando a trajetória de vida que fora apresentada por elas, jovens mães, no momento dos relatos. O que imaginei enquanto ouvia toda aquela dinâmica familiar e como mentalmente desenhei tal situação. Desta maneira pude mais uma vez compreender o elo existente entre muitos caminhos que levaram à internação e à vulnerabilidade presente na vida dessas jovens. Através da cartografia pude redesenhar essa mistura de informações e sentimentos transformando os fragmentos do trabalho realizado para o vídeo em material de relato sobre o documentário *Sobre Nossos Bebês*. Trago então, parte do que pude compilar na junção de materiais de diário de campo, fotografias, filmagens e fragmentos de memórias, fazendo a colagem desse processo com as considerações que julgo serem relevantes para o explicitar o processo de preparação e finalização do documentário.

4.2.1 – *Sobre os Nossos Bebês*- documentário com e sobre mães adolescentes em privação de liberdade

A dinâmica que envolveu a preparação para o vídeo⁴¹ procurou seguir as determinações do espaço de internação. Internalizamos que é praticamente impossível estabelecer normas diferentes daquelas às que somos subordinados quando trabalhamos em espaços de privação de liberdade. Inevitavelmente somos atingidos pelas restrições, o que faz do trabalho um jogo de regras, interrompendo muito do que foi planejado para que o atendimento multidisciplinar, ao qual as adolescentes são submetidas, não sofra alterações bruscas. Em um processo automático de adaptação, a organização das filmagens envolveu encontros para a criação de pequenas cenas subdivididas em entrevistas com as mães adolescentes, aulas com o grupo de alunas internas do 1º e 2º ano do Ensino Médio, além de gravações individuais com partes das falas repassadas para tais alunas que ficaram incumbidas de fazer a narração contextualizando a história da família e da criança no Brasil.

⁴¹ Documentário *Sobre Nossos Bebês*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Qbhg_H9uzObUrx8M6_73BLRLWrWkiBWQ/view?usp=sharing>. Acesso em: jun. 2023.

A parte referente ao estudo histórico que fundamentou a narrativa do vídeo foi estruturada durante as aulas e encontros com as alunas do Ensino Médio, levando informações que revelavam como a criança era vista nos séculos passados. Isso também para que fosse possível compreender a função da família, relações de afeto com as crianças e, em especial, como crianças negras e pardas eram tratadas na sociedade brasileira. As aulas eram seguidas de debates, leituras e conexões com histórias atuais que as adolescentes traziam.

Muitos desses relatos apresentavam fatos ocorridos com as próprias adolescentes no convívio familiar. Essas tensões eram marcadas pelo entendimento do seu papel na família a qual pertencia, estando naquele momento como adolescente interna em um espaço socioeducativo. Mesmo sendo este grupo formado por alunas do Ensino Médio o responsável pela narração do vídeo, para parte integrante do elenco presente na montagem composta por adolescentes, sendo que nem todas eram mães, sobressaiu a percepção do papel da criança dentro de famílias abaladas por diversas questões socioculturais. Certas colocações e posturas das alunas frente aos questionamentos apresentados, como a exploração do trabalho infantil, demonstrou por parte delas uma forte indignação com tais tratamentos que hoje são considerados inaceitáveis.

Para o processo de gravação das etapas, as adolescentes fizeram uma divisão das partes que precisavam ser gravadas para o vídeo final, utilizando os textos recebidos e estudados. Assim, reproduziram as falas em tomadas feitas nos espaços da unidade de internação (pátio, quadra, jardim etc.), respeitando o horário das aulas.

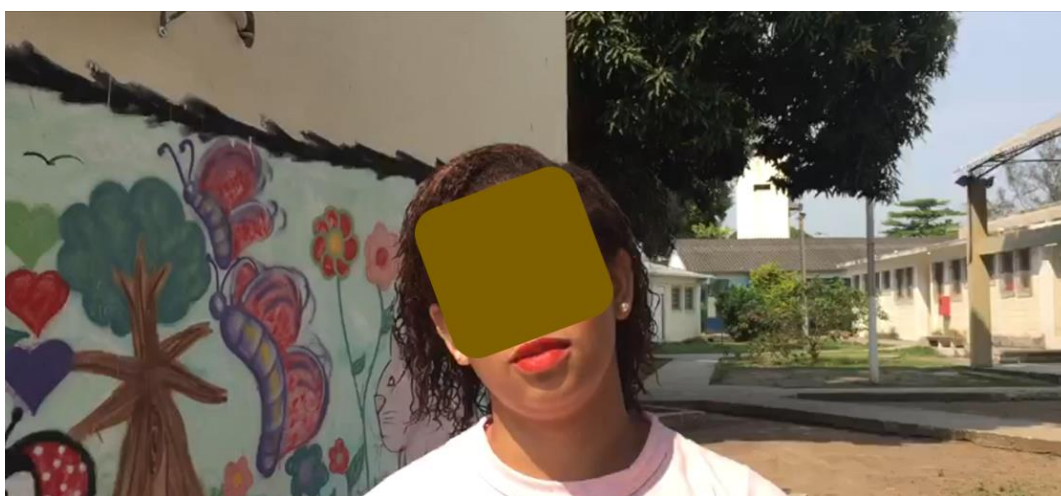
Figura 46- Aluna narrando texto do documentário – Pátio com mural com grafite ao fundo.



Fonte: foto do acervo pessoal.

Quase todas as filmagens foram realizadas nos tempos das aulas. As filmagens não finalizadas dentro dos horários escolares foram concluídas posteriormente, em horários alternativos, assim que houve autorização prévia da direção da unidade de internação. Quanto à questão da dinâmica do espaço socioeducativo, como já foi citado em algumas passagens deste estudo, só é possível retirar uma adolescente do alojamento após a comunicação a um agente educacional coordenador de plantão e com a concordância e autorização da direção da unidade. Para estes momentos, o espaço físico foi considerado, ou seja, cada cena era composta pela observação do entorno da escola, alojamentos e quadra esportiva da unidade de internação.

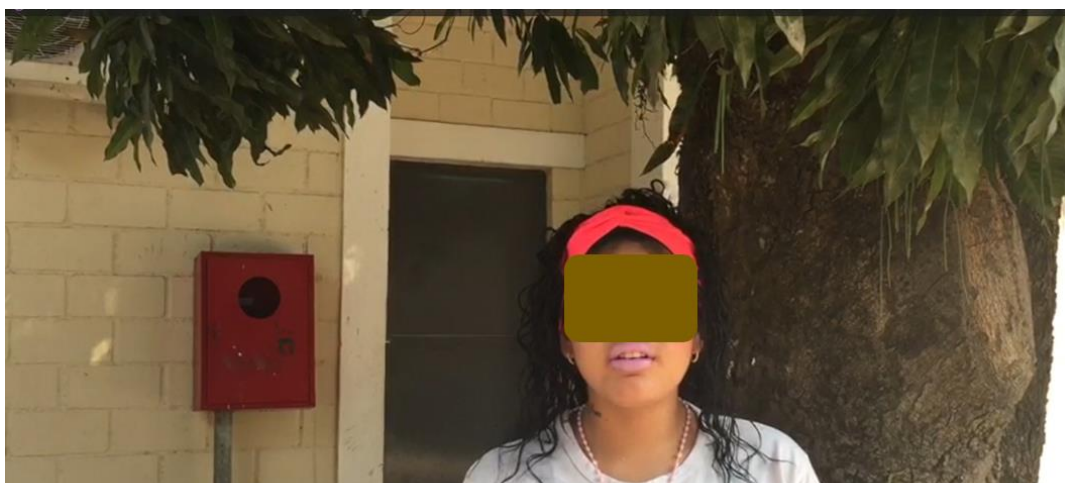
Figura 47- Aluna narrando texto do documentário – Pátio com alojamentos e escola ao fundo



Fonte: foto do acervo pessoal.

Intuitivamente as alunas escolhiam os locais onde havia jardim, mural com grafite feito pelas adolescentes nas oficinas de arte, salas de aula, local próximo a uma árvore que as adolescentes consideravam bela.

Figura 48- Aluna narrando texto do documentário – Árvore ao do pátio fundo.



Fonte: foto do acervo pessoal.

O agrado pelo espaço foi fundamental para a escolha e para a exclusão dos locais onde filmar. O motivo de alguns módulos serem excluídos traduzia o sentimento de apropriação dos espaços e foi revelado pelas alunas durante a montagem. Os módulos excluídos simplesmente continham significados que as desagradavam por guardarem lembranças de momentos indesejáveis. Como exemplo podemos citar o alojamento. Estar neste espaço significava estar na cela. Mesmo não sendo cela um termo utilizado para especificar o dormitório do espaço socioeducativo e sim relativo ao espaço prisional, as adolescentes internas relatam, diversas vezes, a percepção que têm quando privadas de liberdade. Para muitas, em suas falas, não estar livre é estar presa, como em um sistema penitenciário, e não cumprindo medida socioeducativa. Por isso, o alojamento é parte excluída de qualquer atividade prazerosa. No entanto, apesar do esforço da direção da unidade, com a parceria e cumplicidade da equipe técnica nessa tentativa de potencializar a humanização do espaço, mesmo com todos os possíveis mimos e ajustes decorativos que as adolescentes empregam em seus quartos, os alojamentos sempre são vistos por elas como um espaço não interessante para a exposição de um ato prazeroso como a gravação de um trabalho de que elas estão participando. Por um lado, a disposição física dos quartos revela uma organização prisional. Cada quarto possui duas ou três camas no máximo, feitas de concreto armado, com janelas altas gradeadas ou em tijolos *cobogós* permitindo iluminação e ventilação. Os alojamentos são compostos por grades nas portas, corredor central para vigília. O módulo construído é solto no espaço físico da internação para que o entorno seja facilmente contornado, controlado e observado. O muro da unidade é alto, em um padrão de 5 metros de altura. Cada setor de atendimento tem sua implantação pensada para saídas estratégicas ou afunilamento na saída dos alojamentos e pátios internos. As escolas funcionam em um módulo construído na maioria das vezes na parte extrema final do espaço físico das unidades. Neste caso, a escola estadual a qual este trabalho relata possui grades nas portas das salas de aulas. Não para que as alunas saiam e sim para que não entrem e não depredem a escola e nem levem materiais que ponham em risco a saúde das demais internas após rebeliões, como comprovadamente já ocorreu.

A implantação e a disposição dos setores e acomodações da edificação socioeducativa remonta o panóptico estruturado para cárceres e prisões, reforçando a observação total do tutelado. O pátio central é livre, mas a estratégia arquitetônica é não criar barreiras visuais, facilitando o deslocamento dos agentes de disciplinas que são os responsáveis pelo monitoramento das internas, prontos para interromperem qualquer conflito.

Figura 49- Implantação da unidade socioeducativa.



Fonte: desenho digital de Wania Rocha. Acervo pessoal.

Portanto, selecionar os espaços para filmagem é outra escolha que não constitui tarefa simples e fácil. Tudo passa por uma enérgica e rápida avaliação das salas disponíveis sem que isso atrapalhe a rotina de atendimento, assim como a disponibilidade dos professores e de qualquer outro profissional que queira realizar filmagens nos espaços socioeducativos. Decidir o que pode e deve ser registrado através de uma filmadora ou até mesmo de um celular, necessita inevitavelmente processar todo esse olhar e critérios de escolha para não permitir que se evidenciem detalhes específicos da internação, revelando lembranças e pontos dessa implantação que remetam a momentos desagradáveis na experiência da permanência das tuteladas. Por ocasião de outros trabalhos que envolveram filmagens e gravações houve negativa de alguns funcionários não desejando participar ou ser identificado nas filmagens. Volta-se então à questão da exposição da imagem devido ao tipo de ambiente e característica da instituição. Importante lembrar que o aspecto socioeducativo da instituição encontra barreiras para dissociar o ato infracional da criminalização do ato. Ou seja, ainda é possível perceber que, apesar do trabalho sistemático feito para que o adolescente infrator não seja criminalizado e que, para ele, seja garantido o direito a receber sanções e não punições, como previsto na lei, permanece por parte dos funcionários o estigma da criminalização.

A dificuldade apresentada está relacionada aos diferentes receios que se traduzem em medo. São comportamentos que demonstram o nível de proximidade ou distância que, especialmente o grupo de agentes de disciplina, têm em relação aos adolescentes. Este grupo de funcionários estabelece um contato mais próximo com os internos, dividem a rotina, estipulam as tarefas, acompanham e seguem para todos os espaços e atividades. Portanto, tal proximidade cria um vínculo que determina os campos de poder. Afinal, são eles que expressam as determinações decididas para cada adolescente na internação. O que devem ou não fazer, o que podem ou não fazer, para onde vão e quais são os seus horários para cada etapa da rotina. Tal relação pode estabelecer amor ou ódio, o que é justificado pela fala que relata a não exposição através de imagem para que não venham a receber represálias fora do espaço de trabalho, ficando vulneráveis aos adolescentes já livres ou aos aliados livres que possam vir a encontrá-los fora da internação. Esse é outro aspecto, para além de pensar em expor o que é agradável fisicamente, que faz da exposição da imagem um ponto preocupante que tensiona as relações dentro e fora dos espaços socioeducativos.

Durante a filmagem, de maneira impactante, ou talvez por não termos a exata dimensão dessas relações, os relatos nos surpreenderam ao ouvirmos que, entre as entrevistadas, a maioria revelou a alegria de suas mães ao se tornarem avós. Como estamos “cartografando arquivos audiovisuais”, o modo de acompanhar o processo que já aconteceu, resultou em recortar, transcrever e analisar alguns fragmentos das falas entre as alunas, para poder observar a emergência de questões, problemas, potências da experiência pedagógica pautada pelo audiovisual.

Como por proteção não colocarei aqui o verdadeiro nome das adolescentes mães, atribuí a cada uma delas um nome africano, com seu significado e origem. Talvez através da voz e da expressão, dos gestos possíveis de serem captados no vídeo editado, teremos um momento de suspensão, estabelecendo uma proximidade com o que revela cada fala, cada pausa e também cada silêncio quando ouvem a colega ao lado ou quando brincam imaginando os rostos de seus filhos. Este momento me pertenceu, vem na memória a cena, a espera para falar, o retorno para a filmagem no outro dia.

Esse espaço para trazer as imagens, lembrar o momento traz algo de muito especial. Apesar da filmagem, esse momento é uma gravação que ficou comigo, única espectadora do outro lado da cena.

QUADRO 14- nomes de origem africana e seus significados.

NOME	SIGNIFICADO - ORIGEM
AYO	Alegria, felicidade (Iorubá – Nigéria)
JAMILA	Bonita, elegante (Suaíli – Tanzânia)
NIA	Desígnio (Suaíli – Tanzânia)
JANA	Bonita, elegante (Suaíli – Tanzânia)
AZIZA	Preciosa (Suaíli – Tanzânia)
IMANI	Fé (Suaíli – Tanzânia)
KALIFA	Brilhante (Suaíli – Quênia)

Fonte: página do site Dicionário de Nomes Próprios- nomes africanos.⁴²

Como foi quando você descobriu que estava grávida?

Ayo- Minha gravidez foi um choque ‘pra’ todo mundo, principalmente para minha mãe. Porque eu era muito nova, eu tinha 11 anos.

Jamila- Quando eu descobri que estava grávida, eu tinha 13 anos. A minha mãe me levou ‘pra’ fazer uma ‘ultravaginal’ [sic]. O médico me mostrou uma bolinha na televisão e aí falou que era o neném. Ai, eu fiquei toda boba! É menina! É menina!

Nia- Quando eu conheci o pai da minha filha, aí fui morar com ele, aí eu sumi. Não dei notícias ‘pra’ minha mãe. Fiquei um ano sem falar com ela. Ela não sabia onde eu estava, se eu estava bem se eu não estava bem. E quando eu fui apresentar o meu filho a ela, já tinha dois meses já. Ai, quando ela conheceu, ela levou um susto, mas aceitou tranquilamente.

⁴² Disponível em: < <https://www.dicionariodenomesproprijs.com.br/nomes-africanos/>>. Acesso em dez. 2023.

Vale aqui formular um esclarecimento. Embora nós não tenhamos perguntado se a mãe de cada entrevistada também tinha sido mãe na adolescência, por considerar desnecessário, soubemos, pelos diversos encontros, especialmente em eventos na unidade de internação, que algumas mães das internas são muito jovens deixando sempre a dúvida se são realmente as mães ou as irmãs das internas. Outro fato relevante é a visita ser feita predominantemente por mulheres. Pais e companheiros raramente aparecem acompanhando a internação das adolescentes. A figura materna configura um forte elo no desenvolvimento e na criação das adolescentes. Para muitas, mães e avós são as mulheres que representam o apoio, o suporte e a garantia de vínculo familiar durante todo o período de internação.

Nesses três depoimentos vemos reações bem chocantes diante da gravidez, em que a surpresa pessoal reverbera amplamente nos contextos em que as adolescentes vivem, expressando contradições entre a alegria e a dificuldade da notícia, provocando quebras, afetos e desafetos constitutivos na história pessoal e familiar.

Contudo, neste misto de ser adolescente, mulher, negra ou parda, mãe, infratora, a gravidez é algo que lhes pertence. São expressões que a filmagem em vídeo capta e, mesmo com a grande possibilidade de sabermos que seus filhos provavelmente serão criados por alguém que representa uma forte figura feminina em suas vidas, como a sua mãe ou a avó, a experiência da maternidade foi transformadora.

Jana – Ai! quando a gente tem filho a gente fica se achando mais do que os outros, sabe (risadas)?! A gente quer mandar nos outros, pensando que é o nosso filho.

Aziza - Quando eu tive a minha filha eu achei...assim, que eu era outra pessoa. Eu fiquei muito mudada. Meu jeito de tratar as pessoas, na minha gravidez também mudou, sabe?! Jeito de chata, sabe?! Aquelas grávidas chatas.

Mas depois, assim que ‘tirou’ a gravidez, ‘tu’ não se irritava mais com nada! Assim... por causa que as mínimas coisas...assim... quando eu estava grávida, eu me irritava! Às vezes, ninguém ‘tava’ fazendo nada, olhava ‘pra’ minha cara eu ‘tava’ xingando. Meu irmão mesmo, que faleceu, eu briguei tanto com ele na gravidez, discutia tanto com ele na gravidez, que minha filha veio a cara dele!

Imani - A primeira vez que eu descobri que estava grávida, eu era muito nova. Eu tinha 14 anos. Não imaginava que ia ficar grávida, porque eu me prevenia, mas aconteceu. Eu tive um baque...para mim. Porque eu já estava com 03 meses ‘pra’ 04! Ai, quando eu fui falar ‘pra’ minha mãe, ela surtou. Mas ficou feliz. Ai, começou a outra parte da minha

vida. Gostei muito dessa experiência. No começo eu não gostava muito, não! Mas depois quando eu senti, o primeiro toque me apaixonei.

Kalifa - Eu fiquei toda boba. Ficava assim, oh! Botando a mão na barriga. Gente, eu ‘tô’ [sic] grávida!

Em suas histórias e lembranças, as adolescentes contaram que a gravidez foi mais que uma mudança de corpo e *status* frente às pessoas do seu convívio e entorno. A maternidade fez a diferença na perspectiva de futuro. Desejaram para os filhos a realização dos sonhos que elas interromperam. Sonharam acompanhar seus filhos nas conquistas e no crescimento. E desejaram não ver seus filhos na mesma situação e no mesmo lugar em que se encontravam.

O que parece mais significativo desses depoimentos é a força da pedagogia da vida, da rasteira que essas gravidezes deram a cada uma delas, em alguns casos empoderando-as, em outro desestabilizando seus vínculos principais, e reconhecendo que pode existir uma mudança importante de sentimento em relação à criança, embora ela possa ter sido indesejada na hora ao saber da gravidez. Isto também nos faz pensar como deveríamos pautar o aborto entre as políticas da mulher para que houvesse a possibilidade de descontinuar a vida, fundamentalmente antes dos 3 meses de gestação e assim, evitar o nascimento de crianças não desejadas.

Como vai ser quando você sair?

Kalifa- Cuidar da minha filha, quero levar ela ‘pro’[sic] balé. Ver, sei lá! Ver minha filha crescendo.

Aziza - Ah, eu quero ver minha filha...assim...um futuro ‘pra’[sic] minha filha. Levar ela ‘pra’ ginástica, quero que ela seja atleta. Vou ficar muito feliz se ela for fazer aula de ginástica, assim, de levar ela ‘pra’ aula de ginástica. Poder ver que ela tá aprendendo, ver ela crescendo. Deixar um recado que eu amo muito ela, que ela está no meu coração.

Ayo - Ah, eu também. Levar meu filho ‘pra’ escolinha de futebol. Vê ele jogando bola. Vê ele grande, jogando bola. Porque vai ser bom ‘pra’ mim e ‘pra’ ele, porque é o que ele quer, né?! E que eu vou estar sempre do lado dele. Queria dizer que eu amo muito ele. E que vou levar ele ‘pra’ jogar bola. E que ele vai ser muito feliz.

Imani- Ah, eu já quero...o sonho dela desde pequena. É ser modelo. Já tem tudo. Foto tira, faz de qualquer jeito, faz tudo. Eu quero ‘tá’ [sic]. ali presente, né!?! Sempre ali na carreira dela. E com o passar do tempo...quero que ela fique mesmo nessa carreira. Vou acompanhar, vou levar, vou fazer o que for preciso. Quero que ela não siga o mesmo

exemplo do que eu fiz. Eu quero tentar mudar. Quero não! Eu vou mudar! ‘Pra’ dar um novo futuro pra ela. Eu amo muito ela. E não tem como explicar esse amor. É inexplicável!

Jamila - Ah, eu queria que meus filhos fossem o que eu não consegui ser, entendeu? Queria que o W. fosse advogado e a S. fosse enfermeira porque eu não pude ser, mas eles que sabem. Igual ela falou (apontou para a colega ao lado), amanhã ou depois eu ter que visitar minha filha aqui! Amanhã ou depois eu ter que visitar o meu filho no ‘P’! (unidade socioeducativa masculina de internação). Eu quero dar, tipo, uma supermãe ‘pros’ meus filhos. QUANDO EU SAIR DAQUI? Sei lá! Queria passar uma boa influência ‘pra’ eles. Eu amo muito eles, eles são a minha vida! Ai! Amo muito!

Jana – Ai! Eu penso no futuro do meu filho diferente do meu também. Que ele seja... ‘ai’, eu queria que ele fosse administrador de empresas, que era o meu sonho ser administradora de empresa. Ah, isso eu queria ‘pra’ ele! Mas, vai depender dele também. Que ele vai ter o livre arbítrio de escolher o que realmente ele quer ser.

Neste encontro, na unidade de internação mulheres. E mulheres como todas somos. Mulheres em situações que por mais adversas que sejam, não apagam o direito aos sonhos, não anulam as possibilidades de futuro, mesmo que estejam projetadas em seus filhos. Mulheres que amam o corpo que tem. E este corpo, mesmo quando fragilizado, não exclui toda atenção que sabemos merecer ter.

Fica explícita a imediata preocupação com o futuro dessas crianças. O direcionamento dos pensamentos, intenções e possivelmente, esforços no presente, em alguns casos, para direcionar para outros rumos, para imaginar e desviar o que a vida tem pautado até esse momento. Pensar na melhoria de vida para os filhos significa que eles aprendam outras coisas, como o “balé”, por exemplo, e atividades que possam não repetir a própria história. Também podemos destacar um sonho calcado na mídia e nas possibilidades que uma vida de modelo sugere para estas adolescentes, como idealização de beleza, atividades, status financeiro de um modo de ser e estar na vida, que é visibilizado com a promessa da felicidade absoluta.

O que muda? E o corpo?

Imani- O corpo é a parte que muda bastante. Ainda mais na adolescência. Novinha! Eu era magrinha. Barriga inchou, depois murchou. Graças a Deus voltou ao normal! Mas, deu um pouquinho de estria. Uma diferença assim, normal! Cuidado a gente quando está grávida tem que ter, porque é muito incha, desincha, barriga cresce, depois volta ‘pro’ lugar. Se não tiver cuidado acaba com o corpo!

Este documentário, produzido no ano de 2016, fecha o ciclo das transformações e atividades registradas nesta pesquisa. Como professora deste espaço, usando a linguagem cinematográfica e audiovisual junto as linguagens artísticas durante as aulas, produzi outras filmagens, gravações de áudios, trabalhos em artes visuais, músicas, peças teatrais no decorrer dos anos dentro da unidade. Mas a escolha por este período, do ano de 2008 até 2016, justifica-se pela possibilidade de colher esses fragmentos marcados por um diário de campo que teve como pretensão unir os pontos relevantes desse período por mim eleito e marcado. O documentário concentra o resumo de cada passo percorrido e descrito a partir dos vídeos menores do recorte temporal. Nele encontraremos adolescentes mais confortáveis e uma professora mais confortável para desenhar esse caminho. Porque este trabalho, independentemente de ser ou não o melhor ou o que mais agrada, nos apresenta uma maturidade nos detalhes.

Além das entrevistadas, temos outra categoria de participantes, as narradoras. Esta última refere-se a um grupo de alunas do Ensino Médio que, mesmo tão jovens, pois são meninas com idade entre 15 e 17 anos, assumiram o protagonismo com a responsabilidade de ler trechos da história social da criança e da família, do historiador Philippe Ariès, selecionar os espaços de interesse para a filmagem de rostos narrando o texto construído, e coletivamente participaram da organização do documentário, que cresceu em tempo (16'55") por haver mais elementos interessantes para a construção do vídeo.

O papel das mães adolescentes que trouxeram cada uma o seu sentimento, pelo menos naquele momento, verdadeiro quanto à realidade de ser mãe jovem afastada de seu filho tem o seu mérito, porque cada relato nos trouxe elementos para o entendimento dos conflitos que essas jovens estavam vivendo. E, ainda como retorno, pude ouvir tempos depois que ao menos uma das mães adolescentes que participou dos depoimentos segue cumprindo o que revelou, ou seja, está criando e cuidando de sua filha e não mais retornou para a internação.

Outro aspecto do merecimento do estudo finalizar com o documentário contido neste capítulo, é a junção de conquistas do caminho percorrido ao longo dos anos. A pesquisa inicia com o relato de um projeto educativo, nele alguns questionamentos são apresentados para entendermos quem é este público que atendemos e qual proposta pedagógica seria mais relevante se debruçar para desenvolver um projeto. A estatística da internação, com o recorrente percentual maior de adolescentes negras e pardas, com baixa escolaridade, com histórico de abusos, agressões sofridas muitas vezes por seus progenitores ou companheiros, tudo nos levou a optar por estabelecer um marco de transformação, que passou também pelo olhar. A maneira como ela, adolescente se enxerga, se identifica, a qual grupo ela pertence e o que ela conhece

desse grupo e a sua origem. O Projeto Educando com Consciência Negra abraçou toda a unidade de internação, gerando atividades e debates não só em produtos audiovisuais. Portanto, ao alcançarmos o momento do vídeo *Sobre nossos bebês* feito para a Semana do Bebê daquele ano, o espelho de internação já possuía outra configuração. Os corpos já tinham outra configuração. Retomando os objetivos e metas do projeto, percebemos que uma postura decolonial e mais plural, por parte dos envolvidos nas práticas educativas dentro da unidade de internação havia aflorado, porque alguns discursos depreciativos já não são mais aceitos ou admitidos.

Com isso, as jovens mães internas também sentiram mais liberdade para se expressarem, se aceitarem, falarem de suas experiências, da gravidez na adolescência com tanta naturalidade, com direito a sonhar caminhos mais sensíveis para os seus filhos. Esse conforto tempos atrás era praticamente impossível, porque perdurava o olhar diferenciado, e este era direcionado para aquelas em situação de vulnerabilidade, entre estas algumas jovens mães.

São mulheres, mães e meninas que já construíram histórias. Mulheres apoiadas por outras tantas – mães, irmãs, avós, tias - que simplesmente procuram estar presentes por não aceitarem a ideia de que a passagem pela internação possa vir a ser um estigma a ser perpetuado por toda uma jovem vida.

Cientes das diversas normas presentes no tempo de internação, o grupo de jovens mães adolescentes encontrou, interiormente, um lugar confortável expressado no desejo de ter um trajeto a cumprir, talvez na figura transformadora da maternidade, um motivo, e um futuro atraente, um filho para quando sair.

CAPÍTULO 5 – PISTAS

Uma cartografia significa acompanhar processos. E esta cartografia propõe uma alternativa ao modo habitual de fazê-lo: trata-se de um acompanhamento dos processos através da montagem de arquivos visuais e audiovisuais, diários de bordo, planejamentos, memórias que permitem reconstituir os acontecimentos. Percepções que fui pontuando ao longo desta pesquisa, porém com o detalhe de descrever eventos ocorridos anos atrás. Por existir uma distância, uma lacuna, entre os acontecimentos e o momento da construção do relato, sem haver anteriormente ciência da intenção de registrar os fatos ocorridos, foi imprescindível retomar certos detalhes significativos que me ajudaram a compor a narrativa.

Desta forma, a escolha da cartografia como método de pesquisa possibilitou habitar diferentes territórios e explorar as produções subjetivas presentes na singularidade deste estudo que não visa o encontro de um resultado fechado e sim, o processo “entre” o qual as relações foram estabelecidas. Como pesquisadora e participante da pesquisa, vivencio o território pesquisado e suas questões existenciais com o compromisso ético de preservar as relações afetivas presentes e a invenção de novos sentidos. A cartografia acompanha os movimentos e nos permite averiguar o registro dos deslocamentos de maneira afetiva e singular, possibilitando novos mundos com liberdade para o experimento pois não objetiva austeridade nos seus processos.

Neste capítulo trago algumas pistas elencadas para especificar como o trabalho apresentado estabeleceu um campo de forças com diferentes intensidades que, mediante as tensões aplicadas nas ações praticadas no empenho das atividades propostas, ganharam formas e foram configuradas formando um registro.

5.1 Tensões, Pistas e outras Reflexões

Das pistas da cartografia, escolho algumas para descrever o processo de organização deste aglomerado de memórias e restos. A etimologia da palavra inventar aponta justamente a esse trabalho de compor com restos do passado, esta cartografia, constitui algo assim como uma invenção, como uma montagem de peças de um quebra-cabeças. Cada peça está constituída por uma colheita. Cada colheita foi apresentada e colocada em relação com outras a cada capítulo.

Neste sentido o acompanhamento do processo de cartografar as atividades das aulas de arte nesta unidade socioeducativa constituiu uma colagem, organizada pelas memórias e fragmentos do trabalho realizado.

As pistas em destaque, de que trata o capítulo, servem como referências no percurso da investigação e seus processos inventivos, uma vez que na perspectiva cartográfica os procedimentos devem ser captados pelo cartógrafo em função do contexto.

A primeira pista referida neste estudo, trata-se da **Pista 2**, trabalhada por Virginia Kastrup (2015) no qual é feita a análise do *funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*. Quatro gestos da atenção cartográfica: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento, são definidos a partir da interlocução entre Freud, Bergson e a pragmática fenomenológica. Vejamos então, se os elementos presentes nestas reflexões poderão apontar os caminhos desta pesquisa. Dizemos que as colheitas são memórias neste processo, mas memórias recuperadas com profunda atenção.

De acordo com Deleuze e Guattari (1995), a cartografia visa acompanhar um processo e não representar um objeto. Neste sentido, verificando que para as escolhas que fiz, impulsionada pelo desejo de acompanhar o percurso dos acontecimentos, não houve intenção de manter uma linearidade para pousar cada história, pois cada fato redescoberto a partir dos fragmentos na memória foi desenhado no relato. Cada aula, cada atividade, cada diálogo registrado constituiu uma etapa para cuidar do que foi semeado no começo, visando a cada novo momento uma cuidadosa colheita.

Como afirma Kastrup (*ibid.*), foi um processo em que o funcionamento da atenção adotou um conceito flutuante (Freud), mas também de reconhecimento atento (Bergson, 1910). Paradoxalmente, podemos reconhecer que há uma real produção de dados que já estava lá, de modo virtual. E qual seria a função da atenção para a pesquisa em curso? Não simplesmente realizar uma seleção das informações, mas fazer uma verdadeira colheita: podemos considerar que semear, neste caso, foi a detecção e a apreensão do material contido na pesquisa. Ela mereceu uma atenção específica para acessar os fragmentos dessas lembranças, embora de forma desconexa, dando o tempo de emergir articulações e vínculos entre elas. Foi preciso fazer uso de uma atenção desfocada, dispersa, flutuante. E assim, tais cenas e discursos foram sendo captados enquanto material, criando uma ordem, uma organização despreziosa.

Retomando Kastrup (*ibid.*), a questão é onde pousar a atenção. Neste caso importa saber qual será a configuração do território da observação. De acordo com Maurice Merleau-Ponty (1945 /1999), a atenção configura seu próprio campo perceptivo, não selecionando elementos em um campo dado. Freud indica a suspensão da atenção e sugere mantê-la uniformemente suspensa, desviando de se ater a algo específico. Para Freud, ao fixar a atenção em um ponto em particular, os demais elementos e fragmentos serão negligenciados. Desse modo é desejável não fazer uso de atenção concentrada. No entanto, ao desviar a atenção, a partir da seleção

escolhida e seguindo em frente, arrisca-se a nunca ter a oportunidade de descobrir o que está além da seleção. Porém, a atenção concentrada pode ser um grande obstáculo para a descoberta, de acordo com Freud. Dessa forma, mantendo a atenção suspensa, inicialmente, tais fragmentos podem, inconscientemente, mais a frente, servirem para a composição de algum sentido. Em nosso processo de procura tentamos proceder com uma atenção aberta e suspensa, sensível ao que pudesse emergir como dado relevante no contexto e na diversidade de fontes (fotografias, textos, vídeos etc.). No caso dos experimentos realizados durante as aulas de arte, diversos fragmentos foram se conectando na medida em que os relatos cadenciados surgiam. Com o tempo foi possível perceber que as atividades anteriormente realizadas mantiveram vínculo com as mais atuais. Como exemplo, as ações educativas realizadas durante a vigência do projeto sobre drogas e sexualidade – no mundo da mulher, ressurgiram nas conversas e depoimentos das mães adolescentes quando o documentário *Sobre Nossos Bebês* foi realizado.

Vermersch (2002) destaca a capacidade da atenção operar mutações que acabam por alterar a estrutura intencional da consciência. Esta faceta da consciência se revela, não como intencionalidade, mas como domínio de mutações. Já Husserl formulou o conceito de suspensão no contexto do método da redução fenomenológica, ou seja, colocar entre parênteses dos juízos sobre o mundo. Assim, ainda que temporariamente operamos um abandono da atitude cognitiva. Tal suspensão diz respeito à política cognitiva realista, de modo que a partir da relação sujeito-objeto, o conhecimento se organiza.

Isto é um verdadeiro desafio, de fato. O esforço para não trabalhar apenas com elementos conhecidos ou guardados na memória pela sua potência se transformou em um exercício de ver e rever procurando estranhar o familiar. Olhar para cada documento ou imagem com olhos de infância, com o gesto da pergunta, de quem ainda sabe que não sabe tudo sobre algo, mesmo que tenha participado do processo.

Depraz, Varela e Vermersch, apontam dois desdobramentos da suspensão da atenção: o primeiro, opera na troca de sentidos, do interior para o exterior e vice-versa, e o segundo muda a natureza da atenção, que deixa de colher aguardando o que vier. Porém, de acordo com Kastrup (*ibid.*), a cartografia como método expõe o cartógrafo a uma infinidade de dispersões pela própria natureza do método. Tais elementos ‘salientes’ convocam a atenção, sendo muitos deles, por sinal meros elementos de dispersão. No entanto, após a suspensão, a atenção retorna com elementos que devem ser descartados, para Kastrup (*ibid.*), observando a importância de se entrar em sintonia com o problema que move a pesquisa. Observando-se, porém, que a atenção se desdobra em encontro e acolhimento. E o elemento problemático suscita solução, visto que os fragmentos podem retornar como microproblemas. Esta foi uma pista bem

interessante, pois a atenção efetivamente se desdobra em encontro com cada arquivo e em acolhimento de gestos, lembranças, momentos de vida de cada estudante na instituição. Um acolhimento de vidas e de pesquisa.

O rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento são variedades do funcionamento atencional para esta pista. No gesto de varredura de campo, de rastreio, a atenção visa uma meta móvel. A localização da pista é importante para o pesquisador enquanto cartógrafo.

O toque, que pode levar tempo para acontecer e é sentido com uma rápida sensação, que aciona de imediato o processo de seleção. O toque, que pode levar tempo para acontecer, é sentido com uma rápida sensação que aciona de imediato o processo de seleção, a percepção háptica de cada arquivo significou ir além dos sentidos e sentir-se literalmente “tocada” pelas falas, pelos gestos que guiaram nossas escolhas.

Com o gesto de pouso, que pode ser visual, auditivo ou de outra maneira, a percepção se fecha em um zoom e um novo território se forma. Olhar para todos os materiais foi uma nova percepção do todo. Um reconhecimento das interações que cada arquivo gera no encontro com os outros.

O reconhecimento atento, de modo geral pode ser entendido como um ponto de interseção entre a memória e a percepção. O processo de cartografar arquivos sobre processos se configura como uma verdadeira nova percepção de memórias. Uma possibilidade de descobertas sobre processos despercebidos no momento em que aconteceram.

Enfim, a partir dessas considerações compreendemos que de acordo com Deleuze e Guattari (1995) a cartografia não é uma competência, mas sim uma *performance*. Kastrup (*ibid.*) alerta para a atenção sensível do pesquisador, evitando dois extremos: o relaxamento passivo e a rigidez controlada, para que possa encontrar o que não conhecia, embora ali, virtualmente já estivesse. Saber que o trabalho inicia, ocorre quando o pesquisador chega ao campo, sublinhando que esse processo segue com etapas posteriores.

De fato, o relaxamento nunca foi passivo. Cartografar processos passados a partir de arquivos nos coloca no risco de cairmos numa rigidez controlada que a cada momento precisa ser desestabilizada pela dúvida, pelo esforço de ver, rever e *transver* cada processo.

A **Pista 5** expressa *O coletivo de forças como plano de experiência Cartográfica*, revelando o processo de produção dos objetos do mundo, entre eles, os efeitos de subjetivação.

A cartografia visa a ampliação de nossa concepção de mundo para incluir o plano movente da realidade das coisas. Desse modo, é possível apontar a dupla natureza da cartografia, podendo ao mesmo tempo atuar como pesquisa e intervenção. Na direção de ser a

cartografia intervenção poderá acessar o plano de forças e já habitá-lo. Escossia e Tedesco (2015) afirmam que, nestes casos, os atos de cartógrafo, sendo também coletivos de forças, podem vir a participar e a intervir nas mudanças e, principalmente, nas derivas transformadoras. E se o plano coletivo de forças for confundido com o conceito de social, tal coletivo designa o domínio da organização formal da sociedade reconhecida, nas diferentes instituições que a constituem e, desta forma, aproxima-se de noções como a de Estado, sociedade, comunidade, coletividade, povo, nação, massa, classe ou da dinâmica das interações grupais. Assim, o desafio da cartografia é justamente a investigação de formas, mas indissociadas de sua dimensão processual, ou seja, do plano coletivo das forças moventes.

Nesse sentido, Escossia e Tedesco (*ibid.*) ressaltam que, se “o plano pré-individual das forças está sempre presente, ao lado do plano das formas, como potência para novas individuações, acessar o plano coletivo de forças é essencial à pesquisa cartográfica”. Em primeiro lugar para “provocar a ampliação do olhar e assim ser capaz de atingir outras dimensões dos objetos do conhecimento, ou seja, a processualidade que marca os acontecimentos do mundo”. (*ibid.* p. 99).

O coletivo de forças como experiência de uma cartografia de arquivos parece menos potente, porém acredito que algo da força desse coletivo, desses planos pré-individuais é constitutivo para ampliar o olhar do pesquisador que olha anos depois as materialidades produzidas pelo grupo e pode apalpar, de forma intuitiva e sensível a processualidade desses acontecimentos.

Considerando que o caráter das relações possíveis entre dois planos distintos, mas que necessariamente não se opõem, possam construir uma riqueza de reciprocidade a partir de cruzamentos múltiplos, validando o entendimento do coletivo a partir de relações estabelecidas entre o plano das formas e o plano das forças que juntos, produzem a realidade.

A Pista 7, revela que *cartografar é habitar um território existencial*. Nesta perspectiva, Alvarez e Passos (2015) ressaltam que o ato cognitivo não pode ser visto como exercício de abstração e que o trabalho de cartografia não corresponde a um sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. O trabalho de pesquisa ou conhecimento deve conhecer através do engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido. Considerando o entrecruzamento de experiências concretas com a discussão conceitual, permitindo a urdidura que tece a discussão, os autores destacam a política da narratividade da cartografia, não cabendo posicionamentos estanques para o método.

Deleuze e Guattari (*ibid.*) propõem o compartilhamento existencial do território, onde este é entendido como um conjunto de procedimentos que podem ser descritos e explicados.

"Há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo" (Deleuze; Guattari; 1974, p. 121).

Enquanto os autores Alvarez Passos (*ibid.*) defendem a expressividade, e não a funcionalidade para explicar o território. Destacam a importância do pesquisador se avizinhar, se implicar, experimentando o pertencimento ao que não é privado, habitar sem causar domínio ou submissão do território. Os manuais de metodologia indicam, na sua maioria, a importância de penetrar no campo da pesquisa, mas, de antemão sabendo o que buscar.

O aprendiz-cartógrafo inicia o seu processo de habitação do território com uma receptividade afetiva. Tal receptividade não pode ser confundida com passividade. Na receptividade afetiva há uma contração que torna inseparáveis termos que se distinguem: sujeito e objeto, pesquisador e campo da pesquisa, teoria e prática se conectam para a composição de um campo problemático (*ibid.*, p. 137).

O envolvimento como pesquisadora de um processo em que atuei como docente torna esta possibilidade de habitar o território existencial complexa e desafiante. O ato cognitivo da pesquisadora definitivamente é incompatível com um exercício de abstração que em um sobrevoo conceitual captura os principais materiais para cartografar uma realidade que já aconteceu.

O engajamento como pesquisadora é duplo, com o processo vivido enquanto professora e com a pesquisa presente. O entrecruzamento da discussão conceitual com as memórias e as materialidades desta pesquisa definem um tipo de narrativa flexível própria da cartografia. Uma narrativa que percorre tempos não lineares, que avança e que retrocede, mas que também escreve e reescreve, retornando uma e outra vez sobre textos, imagens e sons com novas leituras e escritas.

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse processo de pesquisa cartográfica de arquivos, retomando a ousadia de levar um recorte temporal considerável (afinal, o estudo relata um período de produções desta unidade de espaço socioeducativo desde o ano de 2008 até 2016), podemos perceber, entre variadas nuances, como a dinâmica da internação comporta algo fortemente transitório e expressivo, ao mesmo tempo. As histórias dos adolescentes, independente do gênero, crescem com eles e elas e são socializadas na medida em que proporcionamos oportunidades para que sejam contadas em primeira pessoa, como protagonistas.

Entendemos que muito do que foi apresentado dentro destas produções diz respeito a novas experimentações. Percebemos como o corpo de adolescentes assume um trajeto singular quando participa de atividades inventivas proporcionadas pela instituição, desviando o foco da dimensão opressiva da internação. Arrisco-me a dizer que o fator lúdico e as atividades escolares que envolvem o prazer de fazer são os identificadores que emergem com mais força ao revisar e analisar os arquivos. Ao retomar vários momentos de planejamento e execução das aulas, perspectivando esta história, desde meu atual lugar de pesquisadora, percebo o quanto também busquei proporcionar espaços-tempos lúdicos e atividades prazerosas também para mim, enquanto professora, na dinâmica de ensinar e realizar as atividades para o grupo de alunas internas.

Esta pesquisa também nos convida a refletir sobre os aspectos de que os espaços de privação de liberdade sempre representaram um desafio para a sociedade, concentrando uma infinidade de questões e problemas inabarcáveis por um único campo de conhecimento. Nesta pesquisa, temos privilegiado claramente discussões entre a educação e as artes, com cruzamentos importantes, mas subjazem questões antropológicas, políticas e sociológicas indiscutíveis, que é necessário aprofundar e multiplicar em novas pesquisas.

Os espaços socioeducativos sobrevivem com inúmeros questionamentos, buscando uma melhor compreensão dos seus sujeitos, abrigando diversas tentativas de proporcionar à sociedade novas questões e algumas alternativas para a reintegração dos internos ao convívio social. E sabemos que, inconscientemente ou não, pensar no socioeducativo remete ao aprisionamento. O modelo que ainda está vigente, apesar de todos os esforços, não conseguiu até o momento, retirar o caráter prisional do imaginário da internação socioeducativa. No entanto, sabemos da importância de termos outra ótica ao buscarmos proporcionar diretrizes e, conseqüentemente, ações e políticas públicas para o público em questão. Entendemos que tal ótica precisa ser diferenciada porque ali está concentrada, também, uma parcela da sociedade

que carrega em sua história um peso desproporcional, sendo componente facilitador e que, muito colaborou para o ato infracional. Tal parcela corresponde aos afrodescendentes em maior número dentro das unidades socioeducativas de privação de liberdade.

Neste final, compartilho um sentimento que trago dentro de mim e que me abraçou por diversos momentos. Finalizando as aulas, especificamente quando estava me despedindo das alunas e seguindo pelo pátio em direção a saída da unidade de internação para além dos muros, me ressentia por deixar ali algo que foi muitas vezes prazeroso e feliz. Essa compreensão do fato parece egoísta ao saber que, mesmo satisfeita pela concretização dos projetos, não era justo deixar lá parte da equipe do trabalho bem-sucedido, neste caso, as adolescentes internas “aprisionadas” no espaço que voltou a ser o que pretendia, ou seja, internação.

Ao sair do local, qualquer imagem próxima de lar que tivesse sido constituída nos processos interativos, voltava a ser um prédio fechado de alta segurança. Do lado de fora, o espaço ganha rigidez e uma certa padronização, com seus muros de cinco metros de altura. Pelo lado de dentro, o espaço se constitui com outras nuances, há rincões onde é possível imaginar cenas mais próximas a um lar. Justamente por abrigar seres em formação, o espaço socioeducativo representa um desafio maior ainda. A permanência neste local exige um grande cuidado por parte dos profissionais que se dispõem a trabalhar com este público. Necessita saber que a experiência da internação poderá ser levada por toda a vida do adolescente. Se no tempo de permanência dentro deste espaço o adolescente não encontrar referências afetivas, éticas e sensíveis, trocas verdadeiras para o processo de formação do seu caráter, entregaremos ao convívio social subjetividades produzidas na base do sofrimento, da tristeza e da humilhação. Por isso, pelo fato de termos adolescentes em situação de privação de liberdade, precisamos estar predispostos a buscar o entendimento de quem é cada um e suas histórias, suas necessidades e desejos. E por encontrarmos neste grupo de adolescentes um percentual maior de afrodescendentes, constatamos que a História ainda não conseguiu fazer jus aos direitos de reparação deste povo. A reprodução de determinados padrões de segregação precisa ser abolida, desconstruída na sociedade, em especial nestes espaços onde este estigma está sempre presente.

Por ainda encontrarmos grande parte da população negra sendo alvo maior das medidas socioeducativas, entendemos que, para além dos muros altos dos espaços socioeducativos, muitos jovens negros permanecem prejudicados e distantes da dita reparação que visa diminuir tal diferença. É fato que a população negra representa a maioria nos estudos que apontam a vulnerabilidade socioeconômica que impulsiona os processos de criminalidade e desamparo social. Portanto, acreditamos na inclusão com perspectivas de mudança consciente, ou seja, aquela que transforma e oportuniza caminhos esclarecedores quanto à trajetória histórica da

população negra no Brasil e digna de alterar o quadro atual de discrepância e desigualdade. Uma pedagogia da inclusão significa despertar o interesse de adolescentes internos para descobrir e valorizar cada dia mais a cultura afro-brasileira. Pluralidade, saberes e práticas apresentando e recriando estes conteúdos curriculares proporcionarão o fortalecimento da identidade, fundamentalmente se abordados com inteligência sensível. Nesse contexto e com este objetivo, a arte nos oferece um campo de conhecimentos, de práticas, de história e de invenção que é fundamental. É pelas artes que os grupos de adolescentes mergulham em experimentações, tentativas, pesquisas e descobertas de caminhos e histórias que se tornam potencializados. As artes fazem parte da história de todos nós, inclusive da história de cada adolescente.

Neste estudo estão demarcados, também, alguns entraves que as ações educativas encontraram, ao longo dos anos, e que ficaram delimitados no recorte da pesquisa. Aqui, busquei trazer diversos registros dos trabalhos realizados, inclusive algumas práticas divididas com outros professores e funcionários envolvidos nos projetos educativos e motivados a provocar questionamentos quanto às demandas dos adolescentes em privação de liberdade. O projeto Educando com Consciência Negra, elencado como centralizador e disparador das ações, envolveu adolescentes que, negros ou não, afrodescendentes ou não, compartilharam da cultura afro-brasileira e desfrutaram de uma gama de variações de viver a arte. O projeto culminou em um rico material audiovisual que expressa como este projeto educativo alcançou seus objetivos amplamente. Desta forma, cartografamos as possibilidades de um projeto pedagógico extrapolar os saberes e práticas básicos previstos e apreciar como o poder das ações reunidas, com o propósito de contribuir para o bem comum da instituição, iluminam o espaço escolar irradiando bem-estar para toda a unidade de internação.

Não é meu propósito com esta narrativa, criar uma aura de plenitude e de bondade sobre todas e todos os adolescentes em privação de liberdade envolvidos nas práticas educativas oferecidas neste relato, mas o que entendemos como suspensão, atinge também a suspensão de julgamentos e de realidades da internação de qualquer adolescente. E será essa característica particular a que fará com que as ações realizadas sejam válidas: suspender o juízo, ou como Kastrup diz, exercitar a atenção aberta que suspende os julgamentos e a tendência cognitiva do pensamento.

Digo o mesmo para aquelas atividades pedagógicas não tão bem-sucedidas, incompletas ou interrompidas por inúmeros motivos. Julgo que somente o fato de terminarmos uma ação e iniciarmos o rascunho da próxima ação, já ressignifica a importância de levar experiências com artes para a socioeducação, especialmente com audiovisual.

Neste universo, cada adolescente que ingressa, carrega uma enorme carga de medo e desconfiança. O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) obriga cada adolescente em infração a frequentar à escola e sua atitude é reativa e de uma desconfiança generalizada. Pressionada pela própria condição em que se encontra, cumprindo medida socioeducativa de internação, seu primeiro contato com a escola dentro da internação é defensivo e hostil. Sua aproximação parece intuir a forma como será recebida e tratada. Talvez haja uma suspeita que se traduz no gesto de ver no corpo docente do espaço de internação a mesma postura e olhar de um juiz; as determinações impostas pelas regras da “casa” ditas pelos agentes de disciplina; o olhar de avaliação de um psicólogo ou outro profissional da equipe técnica de atendimento. Cada adolescente, na posição de interna, não consegue compreender bem qual será o papel de qualquer educador dentro deste espaço que ele enxerga como opressor. Em muitos casos, isto não acontece porque ela esteja sendo oprimida, mas sim pela quebra do elo existente entre o ambiente escolar que viveu lá fora e este novo lugar. A importância da realização de atividades artísticas como as analisadas nesta pesquisa passa pelo poder de estabelecer vínculos de confiança e afeto para, então, viabilizar outros processos mais estruturados de envolvimento. A resistência, que normalmente encontramos nas adolescentes que chegam pela primeira vez ao sistema socioeducativo, é compreensível. Muitas vezes trazem históricos plenos de repressões e olhares de desconfiança. Contudo, soma-se o fato de muitas terem sofrido desmerecimento dos seus valores e abandono na estrutura familiar. Aliado a este fato e por inúmeras outras razões, várias internas ingressam com o histórico da vida escolar interrompida, apresentando intervalos de anos de afastamento do ambiente escolar. Um percentual considerável delas são afrodescendentes e carregam consigo atrasos na sua trajetória escolar, possuem famílias com baixo nível de escolaridade e geralmente desestruturadas por abandono de algum membro responsável pela adolescente, mãe ausente por motivo de trabalho, ou outra situação dentre tantas outras possíveis e recorrentes. Tais colocações poderiam ser apenas exemplos de situações encontradas na vida pregressa das internas.

Do ponto de vista pedagógico, a lógica do trabalho interdisciplinar e multidisciplinar comporta parte deste pressuposto: o que faltou na formação da adolescente que precisa ser atualizado. Esta é a base da justificativa de muitos trabalhos propostos para serem realizados de forma integrada, em projetos com grupos multidisciplinares, com envolvimento participativo de todos os atores presentes no espaço socioeducativo em questão.

No entanto, entendo que, antes mesmo de levarmos propostas de trabalhos pedagógicos, propostas lúdicas e de lazer, é necessário dar um tempo, criar um clima de confiança, apresentar a cada adolescente formas de desnaturalizar o olhar, seu contexto, sua história e histórias

pertinentes ao seu mundo. Ampliar seu ponto de vista para outros possíveis animando-as para que possam imaginar outros modos de perceber, viver e habitar o mundo. Mas tal processo não é simples.

Sabemos também que infelizmente é real que o espaço de privação de liberdade induz algumas pessoas, em posição de poder sobre as ações de rotina dos adolescentes, a incorporarem posturas totalmente distanciadas do conceito de socioeducação, claramente abusivas, hostis e autoritárias.

Portanto, outro fato a destacar, é a constatação de que há adolescentes que se submetem ao controle e domínio de irresponsáveis com poder, no contexto da privação para que privilégios e sanções ganhem corpo, desvirtuando a lógica do trabalho socioeducativo. No propósito deste sistema, favorecidas e rejeitadas são separadas. Assim, o domínio do corpo vai além do espaço físico e, muitas vezes, a adolescente mediante o grupo de pertencimento, segundo foi classificada – das rejeitadas ou das favorecidas – obedecerá e seguirá às regras daqueles que melhor assegurarem a sua permanência não-conflituosa dentro da unidade de internação. Para as jovens internas já acostumadas a lideranças dominadoras, ocorrerá apenas uma troca de chefia, de comando, sempre com regras a seguir.

Mas compreendemos que, apesar de haver tanto contrassenso em determinadas práticas ainda existentes dentro dos espaços socioeducativos, é decisivo propiciar relações sociais entre as internas. As atividades pedagógicas sobre arte ou mediadas com arte são especialmente favoráveis a este propósito. Nos processos de criação coletiva, a partilha de experiências, os estados emocionais e a diversidade de modos de interação estabelecem novas formas de ver e se ver em grupo. A possibilidade de perspectivar o próprio ponto de vista está em pauta.

O espaço socioeducativo de internação carece de planejamentos específicos por diversos motivos: amenizar as relações; criar oportunidades de enfrentamento à condição de privação de liberdade; redimensionar as práticas educativas; permitir novas maneiras de estabelecer relações saudáveis, sejam estas entre os profissionais que atendem as adolescentes, entre adolescentes e entre profissionais do atendimento e adolescentes entre si.

Compreendemos a existência dessa luta invisível na lógica da internação no sistema socioeducativo, tentando não se igualar ou seguir o modelo do encarceramento. Mas a própria necessidade de separar o funcionamento do espaço físico das unidades do espaço livre (fora da instituição, na rua) requer controle dos limites, o que inevitavelmente leva ao controle dos corpos. Tal disposição e ordenamento das funções condicionam o comportamento. Entendemos também que são inúmeras as tensões que surgem sempre que algo foge de controle, por exemplo: o sumiço de uma tesoura dentro da sala de aula. Um detalhe como este cria estados

de tensão que podem levar a desestruturação de toda uma tarefa planejada por mais interessante ou descontraída que ela for. Altas chances de uma proposta rica pedagogicamente, de uma atividade interdisciplinar, interativa não acontecer e passar a ser vista como atividade perigosa e não adequada para este público por algum motivo aparentemente banal, mas de risco vital. Mas, como permitir que este público adolescente permaneça na internação sem perder direitos, garantidos por lei em espaço escolar? Este é o grande desafio. Levar experiências de ensino-aprendizagem, de lazer, de entretenimento que não sejam tomadas como inadequadas.

O que pretendo dizer é que, pelo fato de estar internado ou internada, cada adolescente tem direito a uma educação, que não é diferente daquela que ela poderia ter fora de uma instituição socioeducativa porque a própria constatação de ser privado de sua liberdade já é uma condição opressora.

Talvez aquela frase nietzscheana que afirma que “a arte existe para que a verdade não nos destrua” imprima uma ideia funcionalista da arte em um espaço de privação de liberdade. Mas é também este filósofo que nos leva a pensar a criação e a recriação sem uma teleologia pré-definida. A arte é justamente o processo de criação e recriação sem uma finalidade para além da própria criação. Nesse objetivo de algo que se faz por si, sem nenhum outro sentido ou função, é que se ganha uma certa liberdade no fazer. Fazer arte em condições de opressão e aprisionamento sem nenhum outro motivo mais do que criar, descomprime e liberta.

Volto a afirmar que este é o desafio que, a todo momento, nos impulsiona a buscar caminhos que desviem desse condicionamento permanente, dessas amarras.

O documentário *Sobre Nossos Bebês* surgiu como um recorte de pesquisa que permite grande ensinamento para as nossas práticas educativas e de vida. Aprendemos sobre o que significa lidar com as dificuldades mais radicais da vida. Ampliamos nossas expectativas percebendo que mesmo trabalhando com adolescentes, a infância ainda os habita. Identificamos que, durante os relatos, as alunas revelam suas expectativas e seus sonhos para a vida de seus filhos, mas que também buscam recuperar o convívio fragilizado na relação com os seus pais. Percebemos a dicotomia de ouvir jovens que anseiam por afeto e por acolhimento considerando suas relações de afeto com seus filhos, enquanto ainda vivem processos de conquistas, com seus pais, parceiros, com a escola, a internação...enfim com o mundo.

Colocamos a escola no lugar da abertura das alternativas para uma vida outra, mas o futuro dessas jovens não se resume ao aprimoramento do conhecimento pertencente à escola. O que seria conhecimento para uma adolescente neste contexto? O que é a adolescência? Estas alunas internas, ao contarem suas histórias, narram como concentram em seus corpos a criança, a adolescente a mulher, a mãe. E vivem a cada dia o desafio de transitar entre essas etapas da

vida vencendo suas barreiras, suportando as pressões. Por isso, as artes, especialmente o audiovisual e a videoarte vem ao encontro desta condição. Concordamos com Cohn (2016) quando afirma que mais do que contar uma história, apresenta situações; ao invés de explicar, deixa questões em aberto, em um convite permanente para que o seu espectador a complete (ou estabeleça) os sentidos. Isto mostra a importância de cada uma delas, porque elas são ativas na significação do mundo. O mundo, de fato, não está pronto, ele está ávido das nossas interações porque definitivamente não há apenas uma forma de ver as coisas, é preciso considerar as variações, entre nossas próprias percepções e as dos outros. Produzir o documentário permitiu refletir sobre a maneira como nos posicionamos diante das coisas e a capacidade de mudança dos significados que lhes atribuímos. Por exemplo, ao mudar de ponto de vista podemos mudar algo que percebemos da situação observada.

A cada aula, com qualquer proposta de atividade audiovisual, elas sentiram que são capazes, com suas inteligências, sensibilidades, memórias, conhecimentos, de compreender as coisas, sem que seja preciso alguém lhe explicar ou traduzir seus sentidos. Elas são capazes de inventar, com imagens e sons, a partir do que está dado, dos materiais que se colocam a sua disposição na sala de aula, algo novo e ficam surpreendidas com o retorno de colegas e das autoridades.

Os espaços socioeducativos carregam uma gama de desafios infinita. Este, em especial, revelou questões de gêneros, raça, identidade, gravidez na adolescência entre outros. A produção do documentário *Sobre nossos bebês* ganhou visibilidade e desse modo foram problematizadas também as relações entre os corpos. Os corpos de cada uma delas, os corpos dos bebês e os nossos corpos (docentes e funcionários) criam experiências de interação com o mundo, do qual procede o nosso conhecimento e compreensão do mesmo. Daí também, a necessidade de cuidado com o corpo, da pertinência de estar atentos às suas necessidades e do que ele nos diz da sua relação com o mundo.

Acreditamos na importância e na potência de todas as formas do audiovisual enquanto arte midiática e na forma como potencializou as ações descritas nesta pesquisa. Seguimos na busca de outros caminhos a serem revelados, acreditando no desdobramento dessa pesquisa em outras amparadas na força do cinema e da educação.

Novas perguntas para dar continuidade a este caminho: poderá a força do audiovisual se adentrar nos espaços socioeducativos em tempos da Política Nacional de Educação Digital? A Estratégia Nacional Escolas Conectadas, programa que prevê equipar e conectar 183.300 escolas do país até 2025, incluirá estes tipos de instituições? Finalmente, a Base Nacional Comum Curricular considerará que o audiovisual é uma linguagem artística além de ser uma

mídia digital de amplo acesso que precisa de saberes e práticas específicas, necessárias e urgentes? Poderão as artes modificar aos poucos os modos de relação com que as formas de poder tradicionais definem os grupos de favorecidas e rejeitadas? Será possível acompanhar as novas vidas em pesquisas longitudinais para descobrir, se a passagem pelo espaço socioeducativo descontinua o ciclo que tende a se repetir a cada vez?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BERGALA, Alain. **A Hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.
- BARROS, Regina Benevides; KASTRUP, Virginia. *Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia*. In. **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.
- BRASIL. **ECA**: Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases de educação Nacional 9394/96**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**/ Secretaria Especial de Direitos Humanos – Brasília – DF: CONANDA: 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revisada, Brasília, DF, 2016.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. Rio de Janeiro / São Paulo: Ed. Paz & Terra, 2018.
- COHN, Greice. *Shot by Bang*. **REBECA – Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual** – Ano 4 – 7. ed. – janeiro - junho de 2015. ISSN: 2316-9230, p. 418-436. São Paulo: SOCINE, 2015.
- COHN, Greice. **Pedagogias da Videoarte**: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas. 2016. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- DAMATTA, Roberto. 1991. **A Casa & a Rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- D'ANGELO, Luisa Bertrami. **Entre “sujeita-mulher” e “mulher de bandido”**: Produções de feminilidades em contexto de privação de liberdade. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ: 2017.
- DAVIS, Angela. **Estarão as Prisões Obsoletas?** Rio de Janeiro: DIFEL, 2018.
- DECRETO Nº 8.727, de 28 de abril de 2016. **Dispõe sobre o uso do nome social e reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional**. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm
- DECRETO Nº 43.065 de 8 de julho de 2011. **Dispõe sobre o direito ao uso do nome social por travestis e transexuais na administração direta e indireta do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências**.

Diário Oficial da União. Recuperado de <https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NzI1Mw%2C%2C>

DECRETO Nº 46.525, de 13 de dezembro de 2018. **Aprova o regimento interno do departamento geral de ações socioeducativas.** *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. https://www.degase.rj.gov.br/sites/degase/files/arquivo_texto/DECRETO%20N%C2%BA%2046.525%2DE%2013%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202018%20%20Regimento%20Interno%20do%20DEGASE.pdf

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Trad. Vera Ribeiro.

DOMINGUES, Petrônio. *et al. Democracia e autoritarismo: entre o racismo e o antirracismo*. In: **Democracia em Risco?** 22 ensaios sobre o Brasil de hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DUSSEL, Inés. **Sobre a precariedade da escola**. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da Escola*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. São Paulo: Dominus Edusp, 1965. 2v. (Ciências Sociais Dominus, 3).

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 1. ed. digital. São Paulo: Global Editora, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1988.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana Mabel. *et al. Proposta do Grupo de Trabalho Cinema Escola sobre Formação Docente*. In: D'ANGELO, Fernanda Hallak e D'ANGELO, Raquel Hallak. *CINEOP: 11ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – Cinema Patrimônio*. 1ª edição. Belo Horizonte: Universo Produção, 2016, pp. 179-189.

FRESQUET, Adriana Mabel; LARROSA Bondia, Jorge; BURLAN, Cristiano. *Plano de filme / plano de aula*. In: **Elogio do professor**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, v.1, p. 325-340.

FRESQUET, Adriana Mabel (org.). **Filmes brasileiros na escola?** Rio de Janeiro: Multifoco, 2022.

FRESQUET, Adriana Mabel (org.). **Cinema e Educação Digital: A Lei 14.533 – Reflexões, perspectivas e propostas**. 1ª ed. Belo Horizonte: Universo Produção, 2023.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um Defeito de Cor**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

GUERRA, Andréa Máris Campos. **Educar para a cidadania: nas fronteiras da socioeducação**. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 260-274, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss2articles/guerra.pdf>. acesso em: 8 nov. 2022.

HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural**. In: HALL, S.; HELD, D & MCGREW, T. (Orgs.) *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity/ Open University, 1992.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **Música para matar o tempo: intervalo, suspensão e imersão**. Rio de Janeiro: Revista Maná 12(1): 151-178, 2006.

- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. **O Feminismo é para Todos**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Campos, 2019.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2019.
- LABES. **Laboratório de Estudos Socioeducativos**.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 22. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LEANDRO, A. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem**. Comunicação & Educação, 21, 29-36, 2001. 241
- LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2003.
- LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Minas Gerais: Autêntica Editora, 2006.
- LOPES, Nei. **Dicionário Literário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2007.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MIGLIORIN, Cezar *et al.* **Inventar com a diferença**: cinema e direitos humanos. 1. ed. Niterói: Editora da UFF, 2014.
- MIGLIORIN, Cezar; FRESQUET, Adriana. *Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14*. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas. Ouro Preto: Universo Produção, 2016.
- MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: Estética e política. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro; LABORATÓRIO DE ESTUDOS SOCIOEDUCATIVOS - LABES. Disponível em: <https://labes.uerj.br/departamento-geral-de-acoes-socioeducativas-degase-s-m/>. Acesso em: 09 fev. 2024
- SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; GUERESI, Simone. “**Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil**”. Texto para Discussão nº 979. Brasília: IPEA, 2003.

SILVA, Priscila Klein da. **Jovens mulheres privadas de liberdade fotografando seus projetos de vida**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Silmara Carneiro. **Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade**. Serv. Soc. Rev., Londrina, v. 14, n. 2, p. 96-118, jan./jun. 2012. DOI 10.5433/1679-4842.2012v14n2p96.

SODRÉ, Muniz – **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Tatiana Lourenço Emmerich de. **Meninas “Invisíveis”**: a realidade da ressocialização das adolescentes na cidade de São Paulo. Cadernos de Gênero e Diversidade, Salvador, v. 4, n. 1, p. 160-183, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/cgd.v4i1.25535>.

TUKANO, Daiara. Apropriação cultural, antropofagismo, multiculturalidade, globalização, pensamento decolonial e outros carnavais. In: OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia; NASCIMENTO, Wanderson Flor (org.). **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis e Portugal**. 1ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019, v. I, p. 103.

VALDERRUTÉN, Maria del Carmen Castrillón. **¿Menores ciudadanos o sujetos de derechos tutelados?** Reflexiones sobre las políticas y programas para la infancia y la adolescencia en Brasil y Colombia. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas—CEPPAC—Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WAICHMAN, Pablo. **Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico**. Campinas: Editora Papirus, 2001

ANEXOS:

FONTES:

LINKS VÍDEOS:

1. [Brasil Pandeiro - Ano 2010 – 4’04”](https://drive.google.com/file/d/1HzClxPbnxLFwA_8T8O1hEKBKW6NiRLV5/view?usp=sharing)
2. [A Carne - Ano 2012 – 3’37”](https://drive.google.com/file/d/1u9APq2Y0KdYYQWFLCYmGz75HIKnid6Hx/view?usp=sharing)
3. [Revolta dos Malês-Stop Motion – mai. 2012 – 3’41”](https://drive.google.com/file/d/1EiVAQfiqzH49qCHZ0fwKJ40zn0b8Xxk2/view?usp=sharing)
4. [Samba da Copa - fev. 2014 – 3’22”](https://drive.google.com/file/d/12PSLGGkMKIW2cn7W2t4Xpj3pSvDIIA4u/view?usp=sharing)
5. [Sobre Nossos Bebês – set. 2016 – 16’55”](https://drive.google.com/file/d/1Qbhg_H9uzObUrx8M6_73BLRLWrWkiBWQ/view?usp=sharing)

MÚSICAS DOS VÍDEOS:

BRASIL PANDEIRO

Composição: Assis Valente

Intérpretes: Os Novos Baianos

Chegou a hora dessa gente bronzuada mostrar seu valor
Eu fui à Penha, fui pedir a Padroeira para me ajudar

Salve o Morro do Vintém
Pendura a saia, eu quero ver
Eu quero ver o tio Sam tocar pandeiro para o mundo sambar

O Tio Sam está querendo conhecer a nossa batucada
Anda dizendo que o molho da baiana melhorou seu prato
Vai entrar no cuscuz, acarajé e abará
Na Casa Branca já dançou a batucada de ioiô, iaiá

Brasil, esquentai vossos pandeiros
Iluminai os terreiros que nós queremos sambar
Há quem sambe diferente noutras terras
Outra gente, um batuque de matar

Batucada, reúne vossos valores
Pastorinhas e cantores
Expressão que não tem par, ó meu Brasil

Brasil, esquentai vossos pandeiros
Iluminai os terreiros que nós queremos sambar
Brasil, esquentai vossos pandeiros
Iluminai os terreiros que nós queremos sambar

Ô, ô, sambar
Ô, ô, sambar
Ô, ô, sambar
Ô, ô, sambar

A CARNE

Intérprete: Elza Soares
 Composição: Seu Jorge, Marcelo Yuca e
 Wilson Capellette

A carne mais barata do mercado é a carne negra (5 vezes)
 Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo de plástico
 Que vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra (5 vezes)
 Que fez e faz história
 Segurando esse país no braço

O cabra aqui não se sente revoltado
 Porque o revólver já está engatilhado
 E o vingador é lento

Mas muito bem-intencionado
 E esse país
 Vai deixando todo mundo preto
 E o cabelo esticado

Mas mesmo assim
 Ainda guardo o direito
 De algum antepassado da cor
 Brigar sutilmente por respeito
 Brigar bravamente por respeito
 Brigar por justiça e por respeito
 De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar

A carne mais barata do mercado é a carne negra (5 vezes)

HUMBIUMBI

Música Folclórica de Angola
 Adaptação: Filipe Mukenga
 Gravação: Djavan

Humbiumbi Yange Yele_La Tuende
 Kakele Katchimamba Osala Posi

Humbiumbi Yange Yele_La Tuende
 Kakele Katchimamba Osala Posi

Makuenle Vayelega Yele_La Tuende
 Kakele Katchimamba Osala Posi

Makuenle Vayelega Yele_La Tuende
 Kakele Katchimamba Osala Posi

Tradução:

Humbiumbi meu, voa, voa, vamos embora
 Coitada da *Katchimamba* que não sai do chão.

Humbiumbi meu, voa, voa, vamos embora
 Coitada da *Katchimamba* que não sai do chão.

Os outros voam, voa tu também, vamos embora
 Coitada da *Katchimamba* que não sai do chão.

Os outros voam, voa tu também, vamos embora
 Coitada da *Katchimamba* que não sai do chão.

LUIZA MAHIN, NEGRA AFRICANA

Letra: Professor 01(Prof. História) / Aluna 01, Aluna 02, Aluna 03

Melodia: Professor 02(Prof. Geografia) - convidado

Ôooo...Ôooo...Ôooo

Luiza Mahin
Negra africana
Mãe de Luiz Gama, mulher bacana (bis)

Eu vou cantar com muito orgulho
A história de uma vencedora
Não aceitou a escravidão
Esta mulher guerreira
Quitandeira de profissão
Enfrentou a discriminação
Lutou pela liberdade
Lá em Salvador

Organizou a Revolta dos Malês
Nunca se entregou
Conhecer esta história foi tão bom
Exemplo para as meninas do Dumont

Luiza Mahin!
Luiza Mahin
Negra africana
Mãe de Luiz Gama
Mulher bacana (bis)

TODO MUNDO

Composição: Gaby Amarantos e
Monobloco

Vem que vai começar
Um mundo num só lugar
Cada canto do meu país
Tem sede de ser feliz

E o som da batida
Na palma da mão
E a voz da torcida
É a voz da nação
Eu quero gol
Ôô ôô ôôôôôô...
Vamos gritar
Ôô ôô ôôôôôô...
É gol, é gol, é gol

Vamos espalhar felicidade
É a copa de todo mundo
Vamos juntar o mundo todo
Pra batucar, pra batucar
Juntos vamos fazer
O sonho acontecer
Seja em qualquer lugar
A galera vai cantar

E o som da batida
Na palma da mão
E a voz da torcida
É a voz da nação
Eu quero gol
Ôô ôô ôôôôôô...
Vamos gritar
Ôô ôô ôôôôôô...
É gol, é gol, é gol
Ôô ôô ôôôôôô..
E a galera grita gol
Ôô ôô ôôôôôô..
É gol, é gol, é gol

Vamos espalhar felicidade
É a copa de todo mundo
Vamos juntar o mundo todo
Pra batucar, pra batucar
Eu sou da torcida, da felicidade
Faço nesse sonho a realidade
Mundo inteiro dando um show
Vamos num só ritmo
Eu quero a raça, eu quero a taça
Galera grita gol

Eu quero gol
Ôô ôô ôôôôôô...
E a galera grita gol
Ôô ôô ôôôôôô...
É a copa de todo mundo
Ôô ôô ôôôôôô...
Vamos espalhar felicidade
É a copa de todo mundo
Ôô ôô ôôôôôô...
Eu quero gol, eu quero gol
Ôô ôô ôôôôôô...

Vamos espalhar felicidade
É a copa de todo o mundo
Vamos juntar o mundo todo
E a galera grita gol
Ôô ôô ôôôôôô...
Vamos espalhar felicidade
É a copa de todo o mundo
(Vamos celebrar, vamos celebrar)
Vamos juntar o mundo todo pra batucar
Ôô ôô ôôôôôô...

Vamos espalhar felicidade
É a copa de todo o mundo
(Eu quero gol)
Vamos juntar o mundo todo
Ôô ôô ôôôôôô...
Eu quero gol!

ESPATÓDEA<https://youtu.be/-Loq3rEODlc>

Letra e Música: Nando Reis

Minha flor, minha cor
Minha cara

Quarta estrela
Letras, três
Uma estrada

Não sei se o mundo é bom
Mas ele ficou melhor
Quando você chegou
E perguntou
Tem lugar pra mim?

Espatódea, Gineceu
Cor de pólen
Sol do dia, nuvem branca
Sem sardas

Não sei quanto o mundo é bom
Mas ele está melhor
Desde que você chegou
E explicou o mundo pra mim

Não sei se esse mundo está são
Mas pro mundo que eu vim, já não era
Meu mundo não teria razão
Se não fosse a Zoé

Não sei quanto o mundo é bom
Mas ele está melhor
Desde que você chegou
E explicou o mundo pra mim

Não sei se esse mundo está são
Mas pro mundo que eu vim não era
Meu mundo não teria razão
Se não fosse a Zoé

SAIBA<https://youtu.be/yhg-yXrmJgM>

Letra e Música: Arnaldo Antunes

Saiba,
Todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem

Saiba:
Todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
e também você e eu

Saiba,
Todo mundo teve medo
Mesmo que seja segredo
Nietzsche e Simone de Beauvoir
Fernandinho Beira-Mar

Saiba,
Todo mundo vai morrer
Presidente, general ou rei
Anglo-saxão ou muçulmano
Todo e qualquer ser humano

Saiba,
Todo mundo teve pai
Quem já foi e quem ainda vai
Lao Tsé, Moisés, Ramsés, Pelé
Ghandi, Mike Tyson, Salomé

Saiba,
Todo mundo teve mãe
Índios, africanos e alemães
Nero, Che Guevara, Pinochet
e também você eu.

MÚSICAS DO PROJETO EDUCANDO COM CONSCIÊNCIA NEGRA:

Canto das Três Raças

Composição: Paulo César Pinheiro

Intérprete: Clara Nunes

Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil

Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativeiro
E de lá cantou

Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
No Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou

Fora a luta dos Inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou

E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor

Ô, ô, ô, ô, ô, ô
ô, ô, ô, ô, ô, ô

Ô, ô, ô, ô, ô, ô
ô, ô, ô, ô, ô, ô

E ecoa noite e dia
É ensurdecedor
Ai, mas que agonia
O canto do trabalhador

Esse canto que devia
Ser um canto de alegria
Soa apenas
Como um soluçar de dor

O Mestre-Sala dos Mares

Composição: João Bosco e Aldir Blanc

Intérprete: Elis Regina

Há muito tempo nas águas da Guanabara
O dragão do mar reapareceu
Na figura de um bravo feiticeiro
A quem a história não esqueceu
Conhecido como o navegante negro
Tinha a dignidade de um mestre-sala
E ao acenar pelo mar na alegria das regatas
Foi saudado no porto pelas mocinhas francesas
Jovens polacas e por batalhões de mulatas
Rubras cascatas
Jorravam das costas dos santos entre cantos e
chibatatas
Inundando o coração do pessoal do porão
Que, a exemplo do feiticeiro, gritava então:
Glória aos piratas
Às mulatas, às sereias
Glória à farofa
À cachaça, às baleias
Glória a todas as lutas inglórias
Que através da nossa história não esquecemos
jamais
Salve o navegante negro
Que tem por monumento as pedras pisadas do cais
Mas salve
Salve o navegante negro
Que tem por monumento as pedras pisadas do cais
Mas faz muito tempo

ANEXO A – FOLDER SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

**2 DE DEZEMBRO 2010 –
C.E. LUÍZA MAHIN/ESD**

PROGRAMAÇÃO:

MANHÃ – 08 h às 11 horas
Oficina de Cabelo Afro

TARDE – 13 h às 16 horas

- Coral de alunas - Homenagem a João Cândido e ao Dia do Samba
- *Canção Mestre Sala dos Mares*
- Teatro:
Apresentação - *O encontro de Luíza Mahin e João Cândido no céu*
- alunas do prof. Aderaldo
- Dança afro:
- alunas da professora Clara;
- Poesia em lembrança à *Revolta da Chibata*:
- alunas da professora Claudia
- Capoeira
- Exposição de pintura em tecido motivo afro em camisetas e bolsas
- produção: alunas da prof.ª Wania nas aulas de Artes
- Comidas típicas.

C.E. Luíza Mahin -
Educandário Santos Dumont
celuizamahin@blogspot.com

Telefone: 2334-6455

Consciência Negra

2 de dezembro de 2010
C.E. Luíza Mahin /
Educandário Santos Dumont

ANEXO B - PRODUÇÃO MUSICAL DE ALUNA: FUNK – PROJETO EDUCANDO COM CONSCIÊNCIA NEGRA

Música: LIBERDADE

Autora: Aluna X

Intérprete: Aluna X

Quanto mais o tempo passa, mais aumenta
essa saudade
Eu não vejo a hora de ganhar minha liberdade
O que eu estou vivendo é coisa de momento
Sai desse crack ele só te traz sofrimento
Sei que pra mim esse lugar não é legal
Quero ir embora logo pra tocar meu berimbau
O que eu falo agora, pode ter toda certeza
Vou fazer da minha vida lá fora uma beleza
Família me espera aqui logo, logo estou
chegando
Em paz estou aqui escrevendo, lendo e
cantando
As coisas que eu escrevo é tudo de coração
Pára o batidão e escuta agora o refrão

REFRÃO:

Agradeço a Deus por ter feito o Céu e a Terra
E com os anjos de Jesus, juntos venceremos a
guerra (cantar 2 vezes)

Música: FAMILIA

Autora: Aluna X

Intérprete: Aluna X

Só hoje que eu fui ver o tempo que eu perdi
As coisas erradas do mundo e os pecados que cometi
Minha família sofre pelo que eu estou vivendo
Minha hora vai chegar! Mãe, escuta o que eu estou
dizendo
Numa hora tenho paz, noutra tô muito mal
Penso que o dia vai ser bom
No fim não é nada legal
A vida me faz feliz e o crack só me faz chorar
Sei que têm pessoas que falam que não sou nada
Mas, para minha família sou uma pessoa amada
Se liga no meu papo, escute o que eu vou falar
Quem acredita em Deus, vamos cantar e louvar
REFRÃO:
Eu sei que tudo isso vai passar
E pra minha família vou voltar
Vou abraçar e vou dizer mais uma vez
Família como é bom estar com vocês (cantar 2
vezes)
LIBERDADE (Falar alto)

ANEXO C - PROFESSORES ENVOLVIDOS NO PROJETO EDUCANDO COM CONSCIÊNCIA NEGRA

Área de Conhecimento:			
História/ Educação Artística/ Língua Portuguesa/ Língua Inglesa/ Geografia/ Ciências e Biologia/ Filosofia/ Sociologia/ Educação Física/ Atividades Integradas.			
Turmas: 101/ 201/ 301/ 401/ 501/ 601/ 701/ 801/ 901/ 1001/ 2001/ 3001			
Equipe de Professores	Formação	Área de Atuação	Tem alguma experiência com Música/ Artes
Professor 01 - Coordenador do Projeto	Nível Superior/ Mestrado	História/ Sociologia/ Filosofia	Compõem letras de músicas
Professor 02	Nível Superior / Mestrado	Educação Musical/ Artes	Licenciatura em Música/ Educação Artística
Professor 03	Nível Superior	Língua Portuguesa	Não
Professor 04	Nível Superior	Língua Inglesa	Não
Professor 05	Nível Superior	Geografia	Não
Professor 06	Nível Superior	Atividades Integradas	Não
Professor 07	Nível Superior	Educação Física	Não
Professor 08	Nível Superior	Coord. Pedagógica	Não
Professor 09	Ensino Médio - Formação de Professores	Atividades Integradas	Não
Professor 10	Ensino Médio - Formação de Professores	Atividades Integradas	Não
Professor 11	Nível Superior	Pedagogia/ Secretária	Não
Professor 12	Nível Superior	Ciências e Biologia	Não

ANEXO D - PRODUÇÃO MUSICAL COLETIVA: PROFESSOR E ALUNAS

SAMBA-ENREDO

LUIZA MAHIN, NEGRA AFRICANA

Letra: Professor 01(Prof. História) / Aluna 01,
Aluna 02, Aluna 03

Melodia: Professor 13(Geografia)- convidado

Ôooo...Ôooo...Ôooo
 Luiza Mahin
 Negra africana
 Mãe de Luiz Gama, mulher bacana (bis)
 Eu vou cantar com muito orgulho
 A história de uma vencedora
 Não aceitou a escravidão
 Esta mulher guerreira
 Quitandeira de profissão
 Enfrentou a discriminação
 Lutou pela liberdade
 Lá em Salvador
 Organizou a Revolta dos Malês
 Nunca se entregou
 Conhecer esta história foi tão bom
 Exemplo para as meninas do XXX
 Luiza Mahin!
 Luiza Mahin
 Negra africana
 Mãe de Luiz Gama
 Mulher bacana (bis)

ANEXO E - AUTORIZAÇÃO ENCONTRO DE ALUNOS: E. M. PROFESSORA ZILLA DA SILVA / COLÉGIO ESTADUAL LUIZA MAHIN

ESCOLA MUNICIPAL ZILLA JUNGER DA SILVA

AUTORIZAÇÃO

Solicitamos que o responsável pelo(a) aluno(a)

autorize a visita ao Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa - DEGASE, na Ilha do Governador – RJ, no dia **02.09.2014**, para realização de atividades junto às adolescentes internas cumprindo medidas socioeducativas, no período de **09 às 16 horas**. Os alunos da turma 901 deverão estar devidamente uniformizados para a saída às **08 horas**, no pátio da nossa escola. Não será permitida a entrada no local com celulares.

O grupo de alunos será acompanhado pelos professores Fernando, Cláudia Rege e Wania Lima, todos professores da turma 901. A visita de cunho educativo terá atividades com um grupo de alunas internas e um bate-papo sobre música, adolescência e liberdade. Na segunda-feira, dia 01.09.14 às 17 horas, aguardaremos os responsáveis que quiserem maiores esclarecimentos.

Assinatura do responsável

ESCOLA MUNICIPAL ZILLA JUNGER DA SILVA

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, _____,

RGI nº: _____ responsável pelo aluno (a)

autorizo o uso da imagem do aluno acima citado para divulgação de trabalho socioeducativo a ser realizado no Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa - DEGASE, na Ilha do Governador – RJ, no dia **02.09.2014**, sobre a tutela do Governo do Estado do Rio de Janeiro em parceria com a Escola Zilla Junger da Silva, tutelada pela Prefeitura Municipal de Duque de Caixas- RJ. Ressaltando que as imagens (fotos, gravações e filmagens) obedecerão às premissas que constam no Estatuto da Criança e do Adolescente, respeitando seus direitos.

Assinatura do responsável

ANEXO F – ENCONTRO: E. M. PROFESSORA ZILLA JUNGER DA SILVA / COLÉGIO ESTADUAL LUIZA MAHIN



Alunos da E.M.Zilla Junger na visita ao C.E. Luiza Mahin (alunas internas-cumprindo medidas socioeducativas)



Alunos da E.M.Zilla Junger com alunas internas do C.E. Luiza Mahin (SEEDUC/ DEGASE) após debate.

ANEXO G - BATE-PAPO SOBRE ADOLESCÊNCIA: E. M. PROFESSORA ZILLA DA SILVA / COLÉGIO ESTADUAL LUIZA MAHIN



Debate sobre música jovem com influência africana, preconceito e adolescência e privação de liberdade.



Debate com participação de professores e alunos da escola municipal de Duque de Caxias e do colégio estadual que funciona dentro da unidade de internação para adolescentes em conflito com a Lei (DEGASE).

ANEXO H – SEMANA DO BEBÊ: AÇÕES EM UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS PARA A PROTEÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

ipea.gov.br/participacao/noticiasmidia/direitos-humanos/1887-acoes-protacao-infancia-socioeducativo

PARTICIPAÇÃO EM FOCO

Busca Buscar

PÁGINA PRINCIPAL SOBRE ESTUDOS E PESQUISAS DADOS NOTÍCIAS CONTATO

Notícias do Ipea

Entrevistas

Notícias na mídia

Participação

- Conferências
- Conselhos
- Ouvidorias
- Audiências públicas
- Movimentos sociais

Academia

Direitos Humanos

Vídeos

Ações em unidades socioeducativas para a proteção da primeira infância é apoiada pelo UNICEF

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) do estado do Rio de Janeiro recebe até quinta-feira (19) a Semana do Bebê, agenda proposta pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com estados e municípios.

A abertura do evento ocorreu nesta quarta-feira (18), na Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire, na Ilha do Governador, na capital fluminense.

Participaram da mesa de abertura representantes de UNICEF, DEGASE, Instituto Alana, Secretarias Municipais de Educação e Saúde, Coordenadoria Judiciária de Articulação das Varas da Infância e Juventude e Idoso (CEVIJ), Defensoria Pública e Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP).

No primeiro dia, foi promovida uma ação de reconhecimento da paternidade por meio do projeto "Pai Presente", da Corregedoria Nacional de Justiça. O projeto, atuante em unidades escolares e socioeducativas, tem o objetivo de estimular o reconhecimento de paternidade de pessoas sem o registro.

O evento, que foi realizado pela primeira vez no DEGASE em 2016, tem o objetivo de valorizar a proteção da primeira infância e tornar o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento de crianças de até 6 anos prioridade na agenda dos serviços e políticas públicas.

A intenção é mobilizar as unidades socioeducativas a promover atividades sobre maternidade, paternidade e a primeira infância com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e suas famílias.

A cada edição, ocorrem discussões sobre temas como mortalidade infantil, aleitamento materno, gravidez na adolescência, paternidade, formação de vínculo e estimulação do bebê, por meio da organização de oficinas, atividades lúdicas e culturais.

Serão realizadas atividades com os socioeducandos no Centro de Socioeducação Dom Bosco (Cense Dom Bosco), no Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (Cense PACGC) e na Escola João Luiz Alves (EJLA).

Por Nações Unidas Brasil-19/09/2019

FONTE: <https://naacoesunidas.org/unicef-apoia-acoes-de-protacao-da-primeira-infancia-em-unidades-socioeducativas-do-rj/>

<https://www.ipea.gov.br/participacao/noticiasmidia/direitos-humanos/1887-acoes-protacao-infancia-socioeducativo>

unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/degase-realiza-semana-do-bebe-em-parceria-com-unicef-e-tjrj

Comunicado de imprensa

Degase realiza Semana do Bebê em parceria com UNICEF e TJRJ

Evento visa valorizar a primeira infância, além de refletir sobre os desafios da maternidade e paternidade na adolescência no contexto do cumprimento de medidas socioeducativas

17 setembro 2019

Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2019 – O Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase), do Estado do Rio de Janeiro, recebe pela segunda vez, nos próximos dias 18 e 19/9, a Semana do Bebê, agenda proposta pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com Estados e municípios.

A abertura do evento será nesta quarta-feira (18/9), às 13h30, na Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire, na Ilha do Governador, na capital fluminense. Participam da mesa de abertura representantes do UNICEF, Degase, Instituto Alana, Secretarias Municipais de Educação e Saúde, Coordenadoria Judiciária de Articulação das Varas da Infância e Juventude e Idoso (Cevij), Defensoria Pública e Centro de Criação de Imagem Popular (Cecip).

No primeiro dia, será promovida uma ação de reconhecimento de paternidade por meio do projeto "Pai Presente", da Corregedoria Nacional de Justiça. O projeto, atuante em unidades escolares e socioeducativas, tem o objetivo de estimular o reconhecimento de paternidade de pessoas sem o registro.

O evento, que foi realizado pela primeira vez no Degase em 2016, tem o objetivo de valorizar a proteção da primeira infância e tornar o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento de crianças de até 6 anos prioridade na agenda dos serviços e políticas públicas. A intenção é mobilizar as unidades socioeducativas para que promovam atividades sobre a maternidade, paternidade e a primeira infância com os socioeducandos e suas famílias. A cada edição, ocorrem discussões sobre temas como mortalidade infantil, aleitamento materno, gravidez na adolescência, paternidade, formação de vínculo e estimulação do bebê, por meio da organização de oficinas, atividades lúdicas e culturais.

Serão realizadas atividades com os socioeducandos no Centro de Socioeducação Dom Bosco (Cense Dom Bosco), no Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (Cense PACGC) e na Escola João Luiz Alves (EJLA).

Serviço

O quê: Abertura da Semana do Bebê

Quando: Quarta-feira 18 de setembro, às 13h30


Onde: Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire (Degase) – Estrada das Canárias, 569, Portão B – Galeão, Ilha do Governador, Rio de Janeiro (RJ)

Contatos para a imprensa

Immaculada Prieto
Especialista em Comunicação
UNICEF Brasil
Telefone: (21) 96237 0856
E-mail: iprieto@unicef.org

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/degase-realiza-semana-do-bebe-em-parceria-com-unicef-e-tjrj>

ANEXO I - PROPOSTA DE AÇÕES EDUCATIVAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS SOCIOEDUCATIVAS- ANO 2013

 GOVERNO DO
Rio de Janeiro

PROPOSTA DE ATENDIMENTO NO TEMPO ESCOLA POR NÍVEIS

ENSINO FUNDAMENTAL - Alfabetização – 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Programa Brasil Alfabetizado + Alfabetização digital

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Tecendo o saber I - 2º ano EF e 3º ano EF – Metodologia Telessala
Tecendo o saber II - 4º ano EF e 5º ano EF – Metodologia Telessala

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Programa de Aceleração de Estudos – 6º ao 9º ano – Metodologia Telessala com matriz diferenciada

ENSINO MÉDIO
ENSINO MÉDIO SOCIOEDUCATIVO

www.educacao.rj.gov.br


 GOVERNO DO
Rio de Janeiro

TOTAL DE ALUNOS – UNIDADES ESCOLARES SOCIOEDUCATIVAS

UNIDADE ESCOLAR	QUANTIDADE DE ALUNOS
CE JORNALISTA BARBOSA LIMA SOBRINHA	160
CE CANDEIA	181
CE LUIZA MAHIN	33
CE GILDO CANDIDO	263
CE PADRE CARLOS LEÔNCIO	145
TOTAL	782

www.educacao.rj.gov.br

ANEXO J - AVALIAÇÃO DO PERFIL ESCOLAR DOS ALUNOS DAS ESCOLAS SOCIOEDUCATIVAS – DEGASE- ANO 2013




GOVERNO DO
Rio de Janeiro

OFERTA DE ESCOLARIDADE EM 2013

- TURMAS DE ENSINO REGULAR
- EJA
- PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM
- QUADRO DE ESCOLARIDADE :
 - 40 % CURSAM O ENSINO FUNDAMENTAL I
 - 47 % CURSAM O ENSINO FUNDAMENTAL II
 - 13% CURSAM O ENSINO MÉDIO
- REFORÇO ESCOLAR
- ATIVIDADES COMPLEMENTARES

www.educacao.rj.gov.br




GOVERNO DO
Rio de Janeiro

DESAFIOS

- BAIXA ESCOLARIDADE
- DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE
- EXIGUIDADE DE PERMANÊNCIA NAS UNIDADES
- PROPOSTA PEDAGÓGICA POUCO ATRATIVA
- CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INADEQUADOS AO MERCADO DE TRABALHO
- DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR
- DOCUMENTAÇÃO PESSOAL

www.educacao.rj.gov.br

ANEXO K - PROPOSTA DE MODALIDADE DE ENSINO PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS SOCIOEDUCATIVAS- ENCAMINHADA À ALERJ NO ANO DE 2013.

 GOVERNO DO
Rio de Janeiro

OFERTA DE ESCOLARIDADE EM 2013

- TURMAS DE ENSINO REGULAR
- EJA
- PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM
- QUADRO DE ESCOLARIDADE :
 - 40 % CURSAM O ENSINO FUNDAMENTAL I
 - 47 % CURSAM O ENSINO FUNDAMENTAL II
 - 13% CURSAM O ENSINO MÉDIO
- REFORÇO ESCOLAR
- ATIVIDADES COMPLEMENTARES

www.educacao.rj.gov.br

ANEXO L -PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR PARA ESCOLAS ESTADUAIS SOCIOEDUCATIVAS_ ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS- DEGASE ANO 2013

 GOVERNO DO
Rio de Janeiro

MATRIZ PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS ENSINO FUNDAMENTAL

SÉRIE	DESCRIÇÃO SÉRIE	NOME DISCIPLINA	CH	CH TOTAL
CONTRATURNO	CULTURA, PROJETO DE VIDA/AUTOGESTÃO	CULTURA E ARTE	2	40
		PROJETO DE VIDA/AUTOGESTÃO	3	60
		PERÍODO DE INTEGRAÇÃO - LÍNGUA	1	20
MÓDULO I	PROGRAMA AUTONOMIA EF MÓDULO I	PERÍODO DE INTEGRAÇÃO - MATEMÁTICA	1	20
		ENSINO RELIGIOSO*	1	20
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	40
		Ciências	8	160
		MATEMÁTICA	4	80
		LÍNGUA PORTUGUESA	4	80
TOTAL DE TEMPOS MÓDULO I			26	520

SÉRIE	DESCRIÇÃO SÉRIE	NOME DISCIPLINA	CH	CH TOTAL
CONTRATURNO	CULTURA, PROJETO DE VIDA/AUTOGESTÃO	CULTURA E ARTE	2	40
		PROJETO DE VIDA/AUTOGESTÃO	3	60
		HISTÓRIA	5	100
MÓDULO III	PROGRAMA AUTONOMIA EF MÓDULO III	ENSINO RELIGIOSO*	1	20
		MATEMÁTICA	4	80
		LÍNGUA PORTUGUESA	5	100
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	40
		ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	2	40
		PROJETO PEDAGÓGICO COMPLEMENTAR	2	40
TOTAL DE TEMPOS MÓDULO III			26	520

SÉRIE	DESCRIÇÃO SÉRIE	NOME DISCIPLINA	CH	CH TOTAL
CONTRATURNO	CULTURA, PROJETO DE VIDA/AUTOGESTÃO	CULTURA E ARTE	2	40
		PROJETO DE VIDA/AUTOGESTÃO	3	60
		ENSINO RELIGIOSO*	1	20
MÓDULO II	PROGRAMA AUTONOMIA EF MÓDULO II	LÍNGUA PORTUGUESA	3	60
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	40
		ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	4	80
		GEOGRAFIA	5	100
		MATEMÁTICA	4	80
		ARTE	2	40
TOTAL DE TEMPOS MÓDULO II			26	520

SÉRIE	DESCRIÇÃO SÉRIE	NOME DISCIPLINA	CH	CH TOTAL
CONTRATURNO	CULTURA, PROJETO DE VIDA/AUTOGESTÃO	CULTURA E ARTE	2	40
		PROJETO DE VIDA/AUTOGESTÃO	3	60
		*ENSINO RELIGIOSO	1	20
MÓDULO IV	PROGRAMA AUTONOMIA EF MÓDULO IV	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	40
		ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	4	80
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	4	80
		LÍNGUA PORTUGUESA	4	80
		MATEMÁTICA	4	80
		PROJETO PEDAGÓGICO COMPLEMENTAR	2	40
TOTAL DE TEMPOS MÓDULO IV			26	520

www.educacao.rj.gov.br

ANEXO M - PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR PARA ESCOLAS ESTADUAIS SOCIOEDUCATIVAS_ ENSINO MÉDIO- DEGASE ANO 2013

GOVERNO DO Rio de Janeiro					MATRIZ ENSINO MÉDIO				
MÓDULO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA TOTAL	MÓDULO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA TOTAL
MÓDULO I	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA I	4	80	MÓDULO III	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA III	4	80
		FÍSICA I	2	40			FÍSICA III	2	40
		BIOLOGIA I	4	80			BIOLOGIA III	2	40
		HISTÓRIA I	4	80			HISTÓRIA III	2	40
		SOCIOLOGIA I	2	40			SOCIOLOGIA III	2	40
LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA I (OBRIGATORIA)	2	40	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA I (OBRIGATORIA)	2	40	2	40
	LÍNGUA PORTUGUESA I (LITERATURA)	2	40	LÍNGUA PORTUGUESA I (LITERATURA III)	2	40	2	40	
	LÍNGUA ESTRANGEIRA I (OBRIGATORIA)	2	40	LÍNGUA ESTRANGEIRA I (LITERATURA III)	2	40	2	40	
ENSINO RELIGIOSO	1	20	ENSINO RELIGIOSO	1	20	1	20	1	20
CONTRATÓRIO	CULTURA, PROJETO DE VIDA/AUTOPESSOAL	CULTURA E ARTE	2	40	CONTRATÓRIO	CULTURA, PROJETO DE VIDA/AUTOPESSOAL	CULTURA E ARTE	2	40
		PROJETO DE VIDA/AUTOPESSOAL	1	20			PROJETO DE VIDA/AUTOPESSOAL	1	20
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO			23	500	CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO			23	500
MÓDULO II	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA II	4	80	MÓDULO IV	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA IV	3	60
		FÍSICA II	4	80			FÍSICA IV	3	60
		MATEMÁTICA II	4	80			MATEMÁTICA IV	3	60
		QUÍMICA I	4	80			QUÍMICA IV	3	60
		LÍNGUA PORTUGUESA I	4	80			LÍNGUA PORTUGUESA I	2	40
LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA I (OBRIGATORIA)	2	40	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA I (LITERATURA IV)	2	40		
	LÍNGUA PORTUGUESA I (LITERATURA II)	2	40	ENSINO RELIGIOSO	1	20			
	ENSINO RELIGIOSO	1	20	ENSINO RELIGIOSO	1	20			
CONTRATÓRIO	CULTURA, PROJETO DE VIDA/AUTOPESSOAL	CULTURA E ARTE	2	40	CONTRATÓRIO	CULTURA, PROJETO DE VIDA/AUTOPESSOAL	CULTURA E ARTE	2	40
		PROJETO DE VIDA/AUTOPESSOAL	1	20			PROJETO DE VIDA/AUTOPESSOAL	1	20
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO			26	520	CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO			26	520

ANEXO N - PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS SOCIOEDUCATIVAS- DEGASE ANO 2013

GOVERNO DO Rio de Janeiro	
FORMAÇÃO ESPECÍFICA DOS PROFISSIONAIS	
FORMAÇÕES DE PROFESSORES	
Todos os professores participarão de formação continuada nas metodologias específicas, relacionadas a cada nível de ensino e/ou modalidade.	
As ações de formação , bem como seminários , deverão ser realizadas, exclusivamente, para o sistema socioeducativo.	
FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES	
Os gestores deverão ter uma formação específica com foco na gestão tratando :	
<ul style="list-style-type: none"> Plano estratégico da SEEDUC Projetos e Programas da SEEDUC Sistema Conexão Apropriação de cada Metodologias a ser aplicada Materiais didáticos específicos 	
As ações de formação , bem como seminários , deverão ser realizadas, exclusivamente, para o sistema socioeducativo.	

ANEXO O – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS FEITAS COM OS PROFESSORES

Relato do professor de História com Pós-graduação em Especialização em História da África e do Negro no Brasil; especialização em História do Século XX; Mestre em Educação; membro do Movimento Negro (militante desde final de 1979, início de 80). Trabalhou na unidade feminina de internação de 2003 a 2012.

[...] É imprescindível falar do combate ao racismo como conteúdo para jovens afrodescendentes... os povos excluídos são apresentados nos livros didáticos de uma forma pejorativa, povos que são protagonistas da história, sujeitos que construíram nações.

[...] Trazer para os jovens que estão internados a história de Luiza Mahin, Zumbi dos Palmares, José do Patrocínio é uma forma de mostrar que é possível vencer obstáculos.

[...] Tentar articular e envolver colegas de outras disciplinas.

[...] A ideia do projeto possibilitou comprar livros, material que é patrimônio da escola...

[...] Culminância na Semana da Consciência Negra

[...] Poder levar as discussões dos conteúdos da cultura africana para as diversas disciplinas. Poder trabalhar no seu currículo, no seu planejamento durante o ano questões da intolerância, dos valores, etc.

[...] O Brasil é uma grande miscigenação, intolerância religiosa. Trazer para o debate com as alunas determinadas questões importantes.

[...] A questão religiosa sempre vem como um obstáculo para ser superado. A discussão sobre a lei, compreender os preconceitos que elas vêm reproduzindo, a discussão do racismo, traz o debate de conteúdo específico, trazer uma gama de debates que articulem com os conteúdos específicos da lei, o que está sendo trabalhado ali é a expressão de uma cultura. Articular isto com preconceito, racismo que está presente inconscientemente nas pessoas.

[...] A partir dos conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, ter nesta expressão Consciência Negra, uma expressão que se consolidou a partir do evento 20 de novembro.

[...] Educar, que não é só ensinar determinados assuntos. Educar para um mundo, tornar-se um ser humano melhor. Em prol de uma educação. Este é o sentido do projeto.

Relato da professora de Educação Física. Trabalha na unidade de feminina de internação desde 1998.

[...] Com relação ao trabalho que nós temos aqui, ele teve uma mudança ao longo dos anos, e cada vez mais foi reafirmada a necessidade de trabalhar a identidade com as pessoas que nós trabalhamos. Aqui é uma unidade de cumprimento de medida socioeducativa feminino, para adolescentes de 12 a 18 anos.

[...] A maioria está no perfil de 14 a 17 anos, período de muitas transformações para o adolescente de forma geral, passagem de criança de adolescente a fase adulta. Fase difícil para qualquer adolescente.

[...] Na Ed. Física é difícil de captar as demandas dessa clientela. O que é que a atividade física pode oferecer para uma pessoa que está em formação? Não é algo muito fácil, estão aqui em uma situação especial para quem não estava tendo uma vida com regras e limites, no primeiro momento é difícil. Existe uma mudança visível no comportamento e atitude.

[...] Ao longo desses anos sempre ficou aquela vontade e o desejo de trabalhar algo que tirasse mais, que elas pudessem descobrir dentro delas mesmas, uma forma de manifestar os seus sentimentos. O que é aquilo? O que é a história dela, a nossa história? Todos nós nos sentimos descendentes de africanos porque ao longo dos anos podemos ver que somos uma grande mistura.

[...] E deixar de trabalhar isso dentro do universo escolar, nesse perfil, com as pessoas que nós trabalhamos, seria abrir mão da própria história. Então, voltando a questão de conquistar esse adolescente e entender esse movimento, esporte, a dança, música... desde 2010, tentamos colocar isto mais próximo as meninas. Sempre tentei trabalhar com dança afro, mas era difícil porque tinha a questão religiosa.

[...] Nós sabemos que o povo africano e a religião, estão muito entrelaçados, não tem como não tocar neste aspecto. E a dança afro tem vários momentos. Se ela quiser retratar a fundo esta história ela vai falar da questão religiosa.

[...] E a linguagem que mais chega... é notória, é a questão do ritmo musical, batuque, toda aquela linguagem musical que a cultura africana evidencia é vista sobre o olhar da religião. Isto é muito difícil, porque muitas meninas rejeitavam quando esbarrava na questão religiosa. Então aquilo ficou um ponto polêmico que eu não conseguia ultrapassar dentro do meu trabalho. E aí... recebi a estagiária M. e ofereci desenvolver com ela esse trabalho de dança afro. Na entrevista ela contou que trabalhava dança afro em outro trabalho.

[...] Esse trabalho tomou uma forma muito boa, eu pude ultrapassar uma série de pontos que eu julgava polêmicos e consegui encontrar a saída na valorização, no destaque na cultura africana e a dança como uma maneira de manifestar sentimentos, autoestima das meninas, passando uma mensagem de mudança de atitude. Foi uma excelente escolha esse enfoque pelo lado cultural.

[...] A influência da cultural africana, nos ritmos e dança, porque a dança utiliza o ritmo para seguir e interpretar os sons. Foi excelente, porque as “meninas” puderam se identificar, passar sua mensagem, criar em cima daquilo e mais do que isso, descobrir a importância que tem a sua história,

[...] É muito fácil trabalhar questões estabilizadas pela sociedade e ter a mensagem de aceitação, do que já tem aceitação a nível mundial.

[...] E as pessoas esquecem de descobrir na sua história, uma forma fiel, nova, completamente que vem de dentro para fora. E especialmente as meninas descobrirem essa possibilidade de criar, dentro de um material que está totalmente palpável por elas, que é a história delas, que talvez tão acessível porque muitas vezes elas não se permitem, e isso faz parte do processo educacional. Porque o adolescente tem uma gama de experiências, mas isso ainda está muito em construção. Mas faz parte do papel do professor [...] uma forma de fazer com que o adolescente se descubra, organize essa história e a gente aprende a vida inteira.

[...] O importante não é a apresentação o importante, era o prazer de criar o processo de criar.

[...] O Projeto de Consciência Negra é um trabalho interdisciplinar. A oportunidade dos profissionais poderem trocar. É um conteúdo temático, mas esta questão não pode ser reduzida a este conteúdo temático.

[...] Desde 2000 trabalhando com a Wania. Sempre o foco era a expressão artística. Trabalhar em conjunto também é uma forma de ensinar.

[...] A questão do relacionamento, especialmente para o grupo de adolescentes que nós temos hoje aqui, é um conteúdo a ser trabalhado. Trocar, criar em conjunto, registrar o que fazem, fazer o projeto, todo o processo, é uma verdadeira aula para o adolescente de como é possível as pessoas se unirem e, dentro de um objetivo construir, um trabalho e verem esse trabalho tomar corpo. Um conteúdo altamente proveitoso para o aluno.

[...] O Projeto de Consciência Negra reuniu muitos professores dentro de uma ação só, todos com as suas visões e formações, dentro de um objetivo comum. Isso foi evidenciado através do trabalho conjunto. Isto é mais uma comprovação de que relacionamento, troca, compromisso, tem valor e é um trabalho positivo.

[...] Sobre o trabalho conjunto com a Wania (eu como professora de música) desde que ela chegou, Educação Física e Música puderam construir muitos trabalhos neste espaço. Como na GRD, a música entrou na composição da coreografia, nos elementos utilizados na GRD. Um resultado muito positivo.

[...] Além do enfoque musical e rítmico na interpretação cênica, retratando épocas antigas. Com a música nesse campo foi possível a reunião de visões e conteúdos e a gente pode transcender essa questão separada da disciplina para construir um olhar. Isto é que é mais importante. Porque com cada disciplina e sua visão pode ser construído um único olhar, completamente recheado de toda experiência que nós temos. Realmente é um trabalho muito proveitoso.

Relato da professora estagiária de Educação Física. Estagiária na unidade de internação feminina do início de 2010 a julho de 2012.

[...] Um desafio que me foi dado como estagiária.

[...] Na minha vida acadêmica eu tenho um olhar diferenciado em Educação Física, acredito que tem outro caminho que podemos desenvolver. Vi a dificuldade por causa da religião. Tinha participado de um workshop de grupo de dança afro evangélico de Minas Gerais, vi toda a visão de um povo que feliz, festivo, que tem suas riquezas, tem sua beleza. Pensei que não deveríamos ficar presos à religião, que poderíamos apresentar para as meninas a dança pela dança.

[...] E foi esse o grande desafio: de achar uma música a qual elas se adaptassem, buscar uma música que não fosse só batuque, mas que fosse ligada também ao adolescente porque isso tem a ver também com a faixa etária, uma música que fosse atrativa, que não fugisse de todo aquele envolvimento de toda aquela contextualização que elas estão acostumadas no seu dia a dia. Fugisse um pouquinho do funk, fugisse um pouquinho de todo aquele ritmo, mas trazer para elas a realidade. E conseguimos dentro disso uma música que é, um pouquinho eletrônica, junto com um batuque. E começamos a apresentar.

[...] A princípio elas falaram várias coisas, mas começaram a entrar. A aula demonstrativa onde elas começaram a trazer o que elas sabiam e começaram a dizer o que tinham em mente de movimento de dança afro. Perguntamos para elas o que elas achavam, e montávamos para elas toda a coreografia. Para mim foi surpreendente porque encontrei uma Educação Física diferente daquilo que eu achava que era só ali. Eu tive um leque de oportunidades. Esse trabalho vem desde 2010 e todo o ano de 2011. Já estamos com duas coreografias, roupas, maquiagens, adereços tudo isso foi desenvolvido com as meninas.

[...] Gostaria de trazer a oportunidade de uma bagagem para a professora Wania sobre o jongo. Nós conversamos sobre isso. Eu fui criada na comunidade da Serrinha, onde lá tem o Jongo da Serrinha, você conhece o samba, o jongo. Toda a minha infância, fazer aquele passo do jongo, para mim era normal.

[...] Quando fui para a faculdade comecei a ouvir falar do jongo. Era aquele jongo que já estava tão esquecido ali na minha infância e as pessoas dão muito valor porque é o jongo. Senti como se eu tivesse algo valoroso, não menosprezando aquilo, mas para mim não tinha tanto reconhecimento antes. Quando eu vejo, descubro que tenho uma coisa importante para a minha origem, importante para um povo ao qual nós representamos. Uma coisa que vai fazer toda a diferença tanto na minha vida acadêmica quanto profissional.

ANEXO P – TRANSCRIÇÃO DE PARTES DO DISCURSO DE ABERTURA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO EVENTO RUMOS DA ABOLIÇÃO

Discurso do professor de História no evento Rumos da Abolição

[...] a luta de povos que habitam o Brasil desde o início, como os negros, os índios, contra os seus processos de discriminação, escravização e esse tema, Rumos da Abolição, são muito pertinentes. Sobretudo porque a gente sabe que o público que a gente atende, grande parte dos jovens que são internados aqui, são descendentes dos negros e índios e dessa mistura que é o Brasil.

[...] Eu queria pontuar algumas conquistas dos negros, do movimento negro, que busca lutar contra o racismo.

[...] Valorizar a cultura e recuperar a história desses povos que foi retirada dos livros de história e ensinada de maneira errada.

[...] A história do negro, a história do índio, são sempre contadas de maneira errada. Não se ensina o que esses povos realizaram nessa nossa terra, que precisa ser passado para as gerações dos jovens. E a Educação é o espaço para trabalhar isso.

[...] A lei (10639/03 atual 11645/08) estabelece que é preciso ensinar sobre uma determinada ótica, sob uma determinada perspectiva.

[...] Porque o ensino da história dos negros sempre foi feito, mas sempre apontando um lado negativo e muitas vezes, distorcido e mentiroso do que realmente aconteceu na história. Quem nunca ouviu falar que índio era preguiçoso? Que a grande contribuição do africano foi a de ser escravo? Também não é verdade. Que na África só existiam povos, aldeias que eram selvagens? Outra mentira. Muitas culturas surgiram na África. Nós temos um exemplo grande que é o Egito. Que muita gente esquece.

[...] O Egito é um país do continente africano.

[...] Ninguém quer ser escravo. Liberdade é a grande palavra aqui.

[...] Existiram quilombos em toda parte deste país, não só o Quilombo dos Palmares.

[...] Malês eram escravos de origem muçulmana. Tinham letramento e domínio de determinadas técnicas e eram comprados por isso. E vieram para cá e contribuíram para a dominação do território.

[...] Luiza Mahin foi uma das líderes dessa revolta (Revolta dos Malês). Ela serve de exemplo para todos aqueles que estão em situação de risco. Ela se libertou comprando a sua própria liberdade.

[...] A escravidão acabou porque havia uma conjuntura que não permitia mais a existência dessa instituição no Brasil.

[...] Era preciso embranquecer a sociedade brasileira. Isto é o que era dito pelas autoridades da época.

[...] Estas discussões precisam ser aprofundadas.

[...] A Lei 11645/08 precisa ser trabalhada nas escolas.

ANEXO Q – SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA**SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA**

Prezado Diretor do Centro de Socioeducação XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX,

Eu, Wania da Rocha Carli, portadora da identidade RG XXXX, aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nº de matrícula XXXX, venho, por meio deste, solicitar o vosso consentimento para a realização da minha pesquisa de doutorado nesta unidade socioeducativa de internação.

A referida pesquisa será realizada por meio de imagens e gravações feitas durante o período do projeto Educando com Consciência Negra, tendo como temática a análise do material produzido nas aulas de artes na unidade escolar, Colégio Estadual Luiza Mahin. O motivo da escolha desta unidade foi em função da sua característica no atendimento ao público adolescente do sexo feminino, composto por alunas desta pesquisadora.

Tal estudo será efetuado através da retomada do material de aulas de música e artes visuais que ministrei e gravei com o grupo de alunas deste espaço, nos anos de 2008 a 2016, no horário das aulas e em atividades no contraturno. O material servirá exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa, tendo como única finalidade o fornecimento de dados para a realização da mesma. Além de ser utilizado em textos e artigos que possam surgir a partir deste trabalho.

Aos participantes da pesquisa, será assegurada a confidencialidade da identificação pessoal. É compromisso desta pesquisadora, ao final do estudo, comunicar os resultados desta obtidos à esta unidade de internação e a quem mais possa interessar.

Rio de Janeiro, ____/____ de 2020.

WANIA DA ROCHA CARLI
Doutoranda do Programa de Pós- Graduação
Faculdade de Educação da UFRJ

ANEXO R – AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA**AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, _____, diretor do XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, autorizo a professora Wania da Rocha Carli a realizar sua pesquisa de doutorado em Educação com as alunas do sistema de internação e internação provisória e com os funcionários da referida unidade, tendo acesso ao material produzido em aula nos anos de 2008 a 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A pesquisadora deverá preservar a identidade de todas as alunas participantes da pesquisa, não fazendo menção aos seus nomes durante a análise dos dados e publicação da mesma.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2020.

Diretor do Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa

ANEXO S – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS COLETADOS EM ENTREVISTA COLETIVA

Eu _____ autorizo o uso de gravações, imagens e dados coletados em entrevista coletiva da qual participei no XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, realizada pela professora Wania da Rocha Carli, para fins de pesquisa de doutorado em Educação, na área de Cinema e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, podendo tal material ser utilizado e parte ou integralmente, sem restrição de prazo, desde a data presente, para fins de publicação acadêmico-científica.

A pesquisadora deverá preservar a minha identidade, não mencionando meu nome durante a análise dos dados.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2020.

Diretor do Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa

**ANEXO T – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE INFORMAÇÕES
COLETADAS EM ENTREVISTA INDIVIDUAL**

Eu _____ autorizo uso de gravações, imagens e dados coletados dos dados coletados em entrevista da qual participei no XXXXXXXXXXXXXXX, realizada pela professora Wania Lima da Rocha, para fins de pesquisa de doutorado na área de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, podendo tal material ser utilizado em parte ou integralmente, sem restrição de prazo desde a data presente, para fins de publicação acadêmico-científica.

A pesquisadora deverá preservar a minha identidade, não mencionando meu nome durante a análise dos dados.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2020.
