

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Waldeliza Araújo de Souza Delgado

Morte e vida de Pedros Brasileiros da Silva: jovens, atos infracionais e desafios do trabalho educativo

JUIZ DE FORA

2023

Waldeliza Araújo de Souza Delgado

Morte e vida de Pedros Brasileiros da Silva: jovens, atos infracionais e desafios do trabalho educativo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sonia Regina Miranda

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pela autora.

Delgado, Waldeliza Araújo de Souza.

Morte e vida de Pedros Brasileiros da Silva : jovens, atos infracionais e desafios do trabalho educativo / Waldeliza Araújo de Souza Delgado. -- 2023.
122 f.

Orientadora: Sonia Regina Miranda

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Medidas socioeducativas e escola, sociabilidades juvenis, narrativas de jovens, racismo estrutural

1. Medidas socioeducativas e escola. 2. sociabilidades juvenis. 3. narrativas de jovens. 4. racismo estrutural.

I. Miranda, Sonia Regina, orient. II. Título.

Waldeliza Araújo de Souza Delgado

Morte e vida de Pedros Brasileiros da Silva: jovens, atos infracionais e desafios do trabalho educativo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 19 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Sonia Regina Miranda -
Orientadora Universidade Federal de
Juiz de Fora

Dr. André Silva Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Marizete Lucini
Universidade Federal do Sergipe

Juiz de Fora, 20/12/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Regina Miranda, Professor(a)**, em 10/01/2024, às [21:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Marizete Lucini, Usuário Externo**, em 11/01/2024, às [10:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Andre Silva Martins, Professor(a)**, em 15/01/2024, às [09:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1584075** e o código CRC **CA57222D**.



Dedico este trabalho aos Pedros Brasileiros da Silva que, em generosidade e potencialidade, me inspiraram no que se tornou, para mim, um dos grandes desafios da minha vida até aqui: me inserir no processo seletivo de mestrado de uma grande universidade pública e concluir uma escrita atravessada de sentimentos e superações.

AGRADECIMENTOS

Gratidão deveria ser um sentimento natural e simples de expressar, puro e sensível, enraizado no coração de todo ser humano. Ao mesmo tempo, é um dos sentimentos mais complexos e difíceis de estarmos dispostos a manifestar. Ser grato é uma expressão vinculada ao momento. Se eu tivesse que fazer estes agradecimentos algum tempo atrás, provavelmente outras pessoas seriam incluídas e, caso isso fosse feito no futuro, sentiríamos ausências, devido à transitoriedade da vida e das transformações pelas quais passamos ao longo dessa mesma vida. Daí a complexidade.

Se tem algo que jamais mudará para mim é a necessidade de expressar, em primeiro lugar, minha gratidão a Deus, meu Senhor. Ele tem colocado em minha vida todas as pessoas que nela existem e que, de alguma forma, contribuíram para minha educação.

Diante disso, quero agradecer especialmente aos meus pais Waldecy e Eliza, que, desde o ventre já me sustentavam e educavam e, ainda antes de eu ser gerada, me sonharam e me amaram. Provavelmente não alcancei os ideais que sonharam para mim, em algumas perspectivas. Mas, em outras, acredito que as tenha superado. Isso porque nenhum ser humano pode ser idealizado por homens: somente Deus conhecia os planos que tinha para mim e as formas e pessoas por meio das quais eu os alcançaria.

Agradeço também aos meus irmãos, Edilson, Valéria (a quem não conheci, mas, por meio da memória de outros, pude imaginá-la), Edimilson, Yara e Priscilla (minha Preta), que contribuíram com minha educação familiar, me ensinando culturas próprias de uma sociedade limitada e a primeira em que estive inserida: pai, mãe, irmãos, minha prima Silma, que me alfabetizou pela leitura de revistas em quadrinhos antes mesmo de ser inserida na escola, e minha amada e saudosa vó Maria, com quem aprendi mais sobre a vida e sobre o amor do que com qualquer outra pessoa.

Agradeço a todos os professores e professoras que tive, desde os primeiros passos até a pós-graduação, representados por Geíza Araújo, professora e coordenadora

do meu curso de Pedagogia, Lecir Barbacovi, meu orientador na Graduação, Juliana Madalena Trifilio Dias, André Martins e Francione Oliveira, que me ensinaram preciosidades na pós. Ainda no mestrado, Sonia Miranda, que, sem me conhecer, viu potencial no que apresentei como projeto de pesquisa e na mulher que começou a conhecer nesses últimos dois anos. Com uma orientação extremamente competente e, principalmente humana, me segurou pela mão em muitos momentos e me ajudou a prosseguir, apontando direções, me fazendo compreender como o mergulho teórico pode ampliar a perspectiva de qualquer pesquisador que se dispõe às transformações. Não é por acaso que ela pertence à linha 3 do PPGE: Discursos, práticas, ideias e subjetividades em processos educativos. Nesse caminho em que ela me aprovou no processo seletivo e esteve comigo na construção da pesquisa, atravessei uma pós-graduação integrando a primeira turma contemplada pela decisão colegiada de 14 de outubro de 2020, que tratou da implementação da Política de Cotas no PPGE.

Meus sinceros agradecimentos também aos colegas do Grupo de Pesquisa Cronos, Fabiana Rodrigues de Almeida, Emerson Luciano Fernandes, Ludmilla Savry dos Santos Almeida, Maryangela Mattos da Motta e outros que colaboraram com olhares muito especiais durante a construção desta pesquisa: Andréa Borges, o argentino mais generoso que conheço Miguel Angel, Felipe Oliveira Dias, Ana Paula Aragão, Gisela Pelizzoni, Antônio Dutra e Gustamara. Agradecimento sincero à Adriana Miranda que me apontou o caminho dos Capitães da areia.

Por fim, porém extremamente importante, agradeço muito especialmente ao Gustavo e ao Isaac que, dentre todos, estiveram comigo 24h, ainda que minha ausência dentro de casa fosse sentida devido às inúmeras horas dedicadas aos estudos e à escrita, além de tantas outras dedicadas ao trabalho profissional. Me apoiaram em tudo o que precisei, são minha base, meu suporte emocional e o motivo da minha dedicação e força.

RESUMO

Morte e vida de Pedros Brasileiros da Silva: jovens, atos infracionais e desafios do trabalho educativo é uma pesquisa caracterizada por um conjunto de histórias entrelaçadas construídas a partir da decisão ética e metodológica de privilegiar a narrativa de jovens cumpridores de medidas socioeducativas acerca de suas vivências e visões de mundo. Partiu-se da seguinte questão investigativa: De que modo tais jovens, ao narrar a vida, veem e podem ver, pela mediação das medidas socioeducativas, outros futuros possíveis para a construção da própria vida? À luz da inspiração na atitude dialógica e na reflexão política engendrada por Paulo Freire, esta pesquisa desejou conferir protagonismo às narrativas dos próprios jovens, secundarizando os grandes fatores estatísticos acerca das relações entre marginalização e infração entre jovens. Ao trazer para a cena investigativa principal a voz de jovens cumpridores de medidas socioeducativas de semiliberdade o trabalho buscou, em última análise, trazer para o debate público, especialmente para professores e professoras que recebem esses jovens em suas salas de aula uma reflexão sobre o compromisso ético e político com a educação e com a possibilidade da mesma (re)construir outros horizontes de expectativas para jovens que têm suas vidas atravessadas pelo binômio segregação econômica e racismo. Também pretende inspirar educadores na perspectiva de ações educativas que sejam a chave para abrir janelas para o mundo, pensando nesses jovens como sujeitos que podem sonhar outros futuros. A construção da empiria utilizada no trabalho pautou-se na conversa com jovens que, em algum momento de suas vidas cumpriram medidas socioeducativas, pela atribuição de ato infracional e esse conjunto de histórias semifictícias é visceralmente atravessado pelo racismo estrutural (Almeida, 2019) sobre o qual foi erguida a sociedade brasileira e que, ainda na atualidade, impõe suas marcas nas vivências de crianças e adolescentes no interior de instituições educacionais, inclusive nas escolas. Uma inspiração em Walter Benjamin (1987) conduziu à apropriação da obra de Jorge Amado – Capitães de Areia (2006) – para a composição de personagens unos e múltiplos designados como Pedros Brasileiros da Silva feita a partir de mônadas de diferentes sujeitos não identificados em virtude de questões relativas à segurança, mas que, pelo trato de inspiração literária, puderam ser mantidos em sua humanidade e historicidade reveladora de uma inscrição

socialmente compartilhada. A intenção primordial na construção do trabalho foi a de utilizar uma metodologia humanizadora que nos possibilite escutar os jovens de maneira sensível e olhar para suas histórias de vida e construção de identidades despidos de preconceitos e estigmatização. Com isso, trabalhou-se na perspectiva de contribuir para o melhor entendimento de uma problemática socialmente relevante e que ainda é estudada e prescrita majoritariamente por atores exteriores ao campo da Educação e que, ao estabelecerem ações normativas, o fazem à luz de perspectivas predominantemente emanadas do campo do Direito ou da Psicologia. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa preocupada em tematizar as medidas socioeducativas para jovens à luz do entendimento do campo teórico e empírico da pesquisa educacional. Desse modo, buscou-se ouvir jovens egressos do sistema socioeducativo sobre suas sociabilidades; colocar na mesa de debates a problemática sobre como o campo da educação enfrenta o campo controverso das medidas socioeducativas no Brasil; perceber as motivações e desejos dos jovens envolvidos em atos infracionais e inspirar professores e professoras sobre a escuta sensível que envolve a prática educativa nas escolas. Paulo Freire apresentou-se como o uma bússola de inspiração que permite, a um universo indefinido de leitores desse trabalho, colocarem em correlação os dados aqui apontados a partir dos grupos focais que reuniram os jovens e a possibilidade de um diálogo aberto com professores e professoras sobre o trabalho educativo pautado na premissa de uma educação como prática de liberdade e garantia de Direitos Sociais e Humanos fundamentais

Palavras-chaves: Medidas socioeducativas e escola, sociabilidades juvenis, narrativas de jovens, racismo estrutural.

ABSTRACT

Death and life of Pedros Brasileiros da Silva: young people, infractions and challenges of educational work is a research characterized by a set of intertwined stories built from the ethical and methodological decision to privilege the narrative of young people complying with socio-educational measures about their experiences and world views. The starting point was the following investigative question: How do these young people, when narrating their lives, see and can see, through the mediation of socio-educational measures, other possible futures for building their own lives? In light of the inspiration in the dialogical attitude and political reflection engendered by Paulo Freire, this research aimed to give protagonism to the narratives of the young people themselves, giving second place to the major statistical factors regarding the relationships between marginalization and infraction among young people. By bringing to the main investigative scene the voice of young people complying with socio-educational measures of semi-freedom, the work sought, ultimately, to bring to the public debate, especially for teachers who receive these young people in their classrooms, a reflection on the commitment ethical and political with education and with the possibility of (re)constructing other horizons of expectations for young people whose lives are crossed by the binomial economic segregation and racism. It also intends to inspire educators in the perspective of educational actions that are the key to opening windows to the world, thinking of these young people as subjects who can dream of other futures. The construction of the empiricism used in the work was based on conversations with young people who, at some point in their lives, completed socio-educational measures, due to the attribution of an infraction and this set of semi-fictional stories is viscerally crossed by structural racism (Almeida, 2019) about the which Brazilian society was built and which, even today, imposes its marks on the experiences of children and adolescents within educational institutions, including schools. An inspiration from Walter Benjamin (1987) led to the appropriation of Jorge Amado's work – *Capitães de Areia* (2006) – for the composition of single and multiple characters designated as Pedros Brasileiros da Silva made from monads of different subjects unidentified due to of issues related to security, but which, through literary inspiration, could be maintained in their humanity and historicity revealing a socially shared inscription. The primary intention in constructing the work was to use a humanizing methodology that allows us to listen to young people in a sensitive way

and look at their life stories and construction of identities free from prejudice and stigmatization. With this, we worked with the perspective of contributing to a better understanding of a socially relevant problem that is still studied and prescribed mainly by actors outside the field of Education and who, when establishing normative actions, do so in the light of perspectives predominantly emanating from the field of Law or Psychology. In this sense, this is research concerned with thematizing socio-educational measures for young people in light of the understanding of the theoretical and empirical field of educational research. In this way, we sought to listen to young people who had graduated from the socio-educational system about their sociability; put on the debate table the issue of how the field of education faces the controversial field of socio-educational measures in Brazil; understand the motivations and desires of young people involved in criminal acts and inspire teachers about the sensitive listening that involves educational practice in schools. Paulo Freire presented himself as a compass of inspiration that allows an indefinite universe of readers of this work to put into correlation the data highlighted here from the focus groups that brought together young people and the possibility of an open dialogue with teachers about educational work based on the premise of education as a practice of freedom and guarantee of fundamental Social and Human Rights

Keywords: Socio-educational measures and school, youth sociability, young people's narratives, structural racism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAC – Associação de Proteção e Assistência ao Condenado

CF – Constituição Federal

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CSL – Casa de Semiliberdade

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

MC – Mestre de Cerimônias

MSE – Medida Socioeducativa

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

ProUni – Programa Universidade para Todos

SAM – Serviço de Assistência a Menores

SINASE – Sistema Nacional Socioeducativo

SUASE – Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	MORTE E VIDA DE PEDROS BRASILEIROS DA SILVA: UM GRITO DE ALERTA À PESQUISA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES	17
3	PERCURSOS, AVANÇOS E RECUOS DE UMA PESQUISA EM MOVIMENTO DE VIDA E TRABALHO	34
4	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM UM ESTADO “DESERTOR”	49
5	IMAGINANDO FUTUROS: PEDROS BRASILEIROS DA SILVA EM OLHARES SOBRE O TEMPO	67
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	114
	ANEXOS	121

1 INTRODUÇÃO

“Morte e vida e Pedros Brasileiros da Silva: jovens, atos infracionais e os desafios do trabalho educativo” apresenta um cotidiano que vai além do ato infracional. Rememora a formação da sociedade brasileira do período colonial que construiu um caminho pavimentado pelo racismo e pelo mito da “democracia racial” (Fernandes, 2008) que se configuram, até hoje, como grandes desafios para a afirmação das construções identitárias de adolescentes e jovens como sujeitos de direitos. Esses jovens precisam transpor desafios como a morte violenta e prematura e o racismo estrutural (Almeida, 2019) para encontrarem um caminho seguro aos futuros que desejam. Trata-se de uma pesquisa que nasceu de uma necessidade prática que eu encontrava na execução das minhas atribuições como pedagoga de uma unidade de medida socioeducativa, uma vez que ansiava encontrar respostas para questões que, inicialmente, envolviam a (des)escolarização do adolescente envolvido em ato infracional. Por outro lado, é também uma pesquisa que trilhou caminhos e descaminhos, uma vez que tratava de pessoas e das suas vidas, vidas que se transformam e se movimentam. Portanto, é compreensível que esta pesquisa também se movimentasse, chegando, às vezes, a parecer disforme, mas que tem, imperativamente, a necessidade de ouvir e fazer ecoar as vozes dos muitos Pedros Brasileiros da Silva, personagem semificcional que se aproxima do personagem central do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, como metodologia de invisibilização dos sujeitos da pesquisa. Ora teço as vidas narradas dos muitos Pedros em uma vida só, como forma de proteger suas identidades, ora lanço mão da minha própria prática educativa com esses jovens para compor suas histórias de vida como numa colcha de retalhos usando linhas e agulhas literárias como método protetivo.

A metodologia surgiu pela necessidade da não identificação de sujeitos em situação de vulnerabilidades sociais e por se tratar de jovens cujos futuros merecem a proteção adequada, social e juridicamente falando. A questão objetiva surgiu aos poucos, uma vez que a pesquisa foi se remodelando diante dos acontecimentos que se seguiram, tornando-se uma inquietação pessoal, sanada no encontro com suas narrativas que descreviam **“de que modo tais jovens, ao narrar a vida, veem e podem ver, pela mediação das medidas socioeducativas, outros futuros possíveis para a construção da própria vida?”** Para tal foram ouvidos jovens egressos do sistema socioeducativo e adolescentes com atribuição de ato infracional. Ao ouvi-los, foram usados, como elementos disparadores de memórias, músicas e

artistas brasileiros, como Milton Nascimento e Racionais MC's. A pesquisa também se prestou a contextualizar, brevemente, as construções das medidas socioeducativas no Brasil, desde o período do Brasil colônia, passando pelo Código de Menores Mello Mattos e seguindo até a promulgação da lei 8.069/1990. Para conversar com as diferentes camadas de sociabilidade que atravessam o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, foi necessário dispor de autores consagrados em áreas muito diversas, mas que sempre interpelam o humano em cada um de nós. Especialmente Paulo Freire, principal base teórica explorada para a construção desta pesquisa, que apontou modos de fazer a prática educativa humanizadora baseada na premissa da educação como prática de liberdade (1967) e de uma pedagogia da autonomia (1996) que, juntamente com outros de seus escritos, conclamam professores e professoras a exercer uma prática educativa dialógica ética e intencionalmente política. Walter Benjamin (1987) comparece para fortalecer a escolha da metodologia narrativa mediante a qual pude ouvir dos muitos Pedros o que eles podem sempre nos contar sobre realidades atravessadas por barbáries, mas também sobre futuros imaginados. Abdias do Nascimento (2016), Franz Fanon (2008), Achile Mbembe (2018), bell hooks (2013), Silvio Almeida (2019) e outros ajudaram a estruturar uma conscientização sobre as formas de racismo e das desigualdades que afetam o jovem negro e periférico na sociedade brasileira, fundamentalmente racista, nos dividindo em classes. Débora Diniz (2008) possibilitou a construção narrativa fundamentada na invisibilização dos sujeitos como método de proteção de seus futuros e Jorge Amado (2006) caminhou de mãos dadas com Diniz, me emprestando a história dos “capitães da areia” e seu Pedro Bala para costurar, umas às outras, narrativas que os Pedros Brasileiros da Silva vêm nos contando ao longo da dissertação, por meio de suas própria vozes ou por histórias de suas vidas contadas por mim, possibilitadas por meio das vivências educativas que tivemos ao longo de 8 anos.

As intervenções educativas que acontecem no interior das medidas socioeducativas ocorrem em um nível micro, ou seja, diferentemente do potencial que teriam caso as medidas socioeducativas fossem estruturadas para atender a crianças e adolescentes que compõem o ambiente escolar independente de atribuição de ato infracional ou risco de vulnerabilidades. As intervenções que sobrevêm no contexto das MSE, como estão estruturadas hoje, não geram mudanças macrossociais. Ou seja, independente do trabalho educativo realizado com esses jovens, eles acabam presos em um ciclo de vulnerabilidades e marginalização, o que, geralmente, os

conduz às reincidências infracionais.

Jovens negros e periféricos, historicamente, tiveram suas vidas permeadas por discriminação e exclusão, marcadas por privações de direitos e pelo estereótipo que vincula a raça e a situação econômica com a criminalidade, reflexos do racismo estrutural fundante da nossa sociedade (Almeida, 2019), que também legitima, cada vez mais, o extermínio desses Pedros Brasileiros da Silva por parte dos instrumentos legais de repressão do Estado, tornando-os alvos aceitáveis para a barbárie. Aos jovens negros e periféricos é dispensada a mesma ideologia colonialista outrora dispensada aos escravizados, atrelando a eles uma identidade violenta e mais propensa à criminalidade. Essa suposta identidade incute medo na sociedade, que também é alimentada pela visão sensacionalista dos meios midiáticos, que aceita, facilmente, a intervenção repressivo-punitiva do Estado em suas vivências.

Essas são questões éticas universais do ser humano: a ética afrontada diante das discriminações de raça, de gênero, de classe (FREIRE, 1996, p. 16) que não podem ficar de fora da prática educativa e da discussão de uma perspectiva educativa progressista entre educadores e educadoras que se dispõem, firmemente, a lutar por um ideal de educação que possibilite mudanças nas realidades dos sujeitos dessa ação. Sabendo que não apenas o educando passa por transformações significativas nesse que-fazer educativo, mas, nós, professores e professoras que exercemos uma prática educativa dialógica e progressista, pautada no ideal de educação como prática de liberdade (Freire, 1967) nos refazemos enquanto educadores, cotidianamente, nessa práxis pedagógica.

Considerando as relações de raça e de classe, decerto percebemos contradições na garantia de direitos entre jovens ricos e jovens periféricos e é para estes que o sistema punitivo funciona e prevalece, evidenciando as desigualdades que existem em nosso país.

Nos primeiros meses que sucederam minha entrada no programa de pós-graduação, por vezes me questionava como iria transformar as problemáticas que percebia como entraves à minha prática educativa em uma questão de pesquisa. Como levar as impressões que que tinha na prática para a academia e de que forma aquilo poderia contribuir e inspirar outros educadores, professores e professoras. Na verdade, minha pergunta inicial era frágil, e por ter consciência disso, me via sempre assaltada por esse pensamento. Mas, aos poucos, foi se transformando naquilo que apresentei bem no início desta introdução. Decerto, o que me inspirou para buscar explicações do por que meu trabalho educativo era incompleto e, na maioria das

vezes, o adolescente voltava ao ciclo infracional, mesmo depois de cumprir meses de medida socioeducativa, foi justamente suas vidas narradas, suas histórias contadas. Tantas vidas cheias de potencial sendo perdidas para a morte violenta quando eram reconduzidas a esse ciclo me feria profundamente. Mesmo depois de cumprirem as MSE, os jovens se viam abraçados por uma liberdade que não os permitia desfrutar plenamente de seus direitos como seres humanos: as exclusões e desigualdades permaneciam, pois os contextos históricos dos negros no Brasil mudam tão sutilmente que são quase imperceptíveis.

No meio do caminho da pesquisa, uma vida perdida mudou os rumos do estudo desta escrita e, entre caminhos e descaminhos, foi sendo esculpida com ferramentas que iam se apresentando no aprofundamento teórico e se desvelando, como o racismo estrutural (Almeida, 2019) se revelou, ao me deparar pesquisando a certidão de casamento dos meus avós, com suas datas de nascimento poucos anos depois da “abolição da escravatura”. A questão do racismo e da marginalização social do preto periférico, especialmente, me fez compreender que minha prática educativa jamais estará completa enquanto houver entre nós aqueles que sofrem com essas estruturas, aqueles que a fortalecem e, principalmente, aqueles que fecham os olhos e ouvidos se omitindo diante delas.

Nós, enquanto professores e professoras, temos o dever ético de nos posicionar no enfrentamento dessas estruturas racistas, excludentes e silenciadoras, conduzindo nossos aprendizes por uma estrada muito bem pavimentada por aqueles que vieram antes de nós e nos presentearam com uma base teórica de excelência, por meio de uma consciência crítica, que aflora da educação como prática de liberdade (Freire, 1967). Nos espaços educativos, escolares e não-escolares, encontraremos jovens que vêm de contextos de exclusão social e racial. Portanto, é na contramão do meu questionamento que devemos nos perguntar: como essa questão de pesquisa poderá contribuir com minhas práticas educativas e na humanização desses sujeitos tão silenciados?

2 MORTE E VIDA DE PEDROS BRASILEIROS DA SILVA: UM GRITO DE ALERTA À PESQUISA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

O ensaio que desenvolverei nas páginas a seguir não se molda nas fórmulas convencionalmente prescritas para trabalhos acadêmicos e/ou contribuições científicas. Nem está o autor deste interessado no exercício de qualquer tipo de ginástica teórica, imparcial e descomprometida. Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e *situação* no grupo étnico-cultural a que pertenço, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define. *Situação* que me envolve qual um cinturão histórico de onde não posso escapar conscientemente sem praticar a mentira, a traição, ou a distorção da minha personalidade.

(Abdias do Nascimento)

Certo dia, conversando com uma amiga, ela me faz o seguinte relato:

Deus conhece o meu coração, sabe amiga? Mas o que eu estou falando pra você aqui agora não é questão de... 'ah eu estou murmurando', eu sei que a gente não deve murmurar, né?!

Ela segue:

É mais um tom, assim, de desabafo mesmo. Cara, eu estou cansada! Nossa....na moral mesmo! Desde que eu me entendo por gente...não é que a gente tá querendo a coisa fácil, passadinha na manteiga, só pra descer deslizando não, eu

tô de saco cheio de tudo! O que a gente vai fazer tem que ter ou tem que ser uma guerrilha, pra tudo, tudo, tudo tem que ter uma guerrilha o tempo todo! Cara!

E, para finalizar, ecoa em uma fala que me fez sentir a dor dela naquele momento:

Será que nada vai vir assim, de uma forma tranquila pra você, literalmente, ter tempo de curtir o processo? Porque os processos estão sendo tão doloridos o tempo todo que, amiga, eu estou ficando esgotada, muito esgotada mesmo. Cara, não dá pra ser assim não! Não é possível!!!!

Esse pequeno desabafo me encontrou como um espelho no qual pude me olhar e olhar a outros tantos e tantas outras que circulam na realidade que me cerca e que cresceram e construíram suas vidas impulsionados pelo mito da democracia racial de um país supostamente sem racismo e cortês diante das alteridades. Me arrastou de volta às reflexões que examinam as desigualdades nas quais as pessoas foram amarradas mesmo antes de seus nascimentos e que deslocam, pragmaticamente, esse mesmo mito tão educador para muito longe.

Há algum tempo, em uma disciplina cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, me dei conta, pela primeira vez na vida, do sentido real e profundo dos efeitos do racismo num país organizado pela desigualdade histórica no tocante às relações sociais e étnico-raciais. Durante um exercício de retorno temporal, na preparação de um seminário sobre o livro *Racismo Estrutural*, do filósofo Silvio Almeida – que, ao tempo em que este trabalho estava sendo escrito, ocupava o cargo de Ministro dos Direitos Humanos do Governo Federal –, utilizei, como fonte expositiva, a certidão de um casamento realizado em 29 de outubro de 1950. Naquele pequeno documento pude conhecer um pouco mais do meu próprio passado invisível, das minhas origens e de muitas injustiças das quais minha família foi vítima. Naquela certidão, pude constatar que meu avô nasceu apenas oito anos após a “abolição da escravidão”, e minha avó, 19 anos depois. Encontrei, assim, elos entre minha própria história e a escravização que marca o DNA da sociedade brasileira. Entendi que os mesmos processos do vivido me vinculam às realidades dos jovens que cometem atos infracionais e que, num esforço científico, venho querendo enxergar com mais clareza e entendimento.

Ao que tudo indica, os pais dos meus avós maternos – e todos os seus contemporâneos na mesma escala de sociabilidade cotidiana – foram pessoas escravizadas e tiveram seus nascimentos e vidas atravessados por desigualdades

inimagináveis: Raça, classe, cor, sexo, religião e todo o tipo de categorização que pode fazer um ser humano ser qualificado acima ou abaixo de outro, apenas em virtude de suas diferenças fenotípicas e/ou identitárias. Separando a sociedade em camadas profundas e espaçadas entre si, distanciando um gigantesco grupo de seres humanos do tão desejado “lugar ao sol”, pois o sol brilha, sim, para todos, mas nem todos têm as mesmas oportunidades de expor seus corpos sob ele para receber o mesmo calor. Algumas pessoas são, socialmente, colocadas num lugar tão profundo, abaixo da linha da pobreza, da essência humana, que mal conseguem sair para respirar e tomar o fôlego necessário para sobreviver dia após dia, tal como a fala reverberada no desabafo de minha amiga.

Para grande parte da camada social mais abaixo do calor do sol, a educação de qualidade nunca foi direito, sendo entendida como um privilégio de poucos. Quantas vezes não ouvimos: Ah, fulano teve privilégio de estudar em tal escola assim, assim...?

A conversa que se seguiu com minha amiga marcou, para mim, as desigualdades mascaradas pelo mito da democracia racial que, ainda hoje, seus defensores usam estratégias ardilosas para conquistar crentes em nosso país. E esse mito se alinha a outro, ainda mais frequente, uma vez que, atualizado pela passagem do tempo, insere-se em ideologias políticas neoliberais: o mito da meritocracia. Não bastam denúncias de que as desigualdades raciais estão estruturalmente constituídas em nosso país; não bastam os movimentos negros lutarem por um ideal de igualdade; não bastam as vozes denunciativas que relatam o sofrimento e as distinções sofridas pelo povo negro em relação aos demais povos e a inferiorização sociocultural que lhes atribuem. Ainda existem pessoas, incluindo pessoas negras de extrema-direita, como as que vimos emergir durante o governo 2018-2022 em nosso país, que insistem na existência de uma democracia racial no Brasil, assim como a existência de um país que se tornará bem-sucedido quando todos aceitarem as bases ideológicas que viabilizam a meritocracia. Meritocracia essa que saiu fortalecida com a última reforma trabalhista, que colocou abaixo conquistas sociais históricas, desenvolvidas ao longo de um século de construções capazes de estabelecer parâmetros mínimos de sociedade, no tocante às regulações entre capital e trabalho.

Cinquenta anos separam o clássico de João Cabral de Melo Neto (1955) e a antropóloga Débora Diniz em um de seus trabalhos mais marcantes (2005): Uma História Severina. A Severina do documentário produzido em parceria com Eliane

Brum tem relações com o Severino retratado em *Morte e Vida* pelo poeta nos anos 50, o mesmo período do casamento de meus avós, severinos como o protagonista da história famosa. Mas também posso compreender as centenas de jovens que cometeram atos infracionais e que atravessaram minha profissionalidade como severinos, cujas identidades, diferentemente da Severina mostrada por Débora Diniz, não podem ser mostradas por uma questão ética essencial de garantia de suas vidas em segurança e também em virtude de questões jurídicas, uma vez que a maioria desses jovens tem sua vida atravessada por processos que lhes garantem algo de sigilo, visando a preservação de seus delitos e, em virtude disso, a possibilidade de construção de novos futuros. Por essa razão, a História Severina de Débora Diniz me inspirou às avessas, isto é, não buscando a visibilidade, mas a invisibilidade necessária a tantos meninos severinos. Pesquisar os jovens em atos infracionais é, assim, uma atividade que traz consigo um duro e complexo exercício de atenção quanto ao tema da ética na pesquisa:

Certamente a emergência da ética em pesquisa em Ciências Humanas não se justifica por seu caráter restritivo à prática investigativa dos pesquisadores sociais. A aposta de que ética e pesquisa acadêmica devam ser campos próximos deve ser concretizada por valores compartilhados universais, como são os direitos humanos, a proteção às populações vulneráveis e a promoção da ciência como um bem público (Diniz, 2008, p. 424).

Isso representa compreender que, no caso dos jovens que comparecerão aos meandros desta pesquisa, ainda que tenham suas vidas abertas e dispostas diante da sensibilização do olhar dos múltiplos leitores em múltiplos tempos que poderão ter acesso a este trabalho, a decisão pelo anonimato é pedra angular. Não um anonimato pueril e padronizador próprio de regras de normatização ética, mas um anonimato protetivo de suas vidas e de seus futuros. Coube, neste momento singular, tão pautado pelo clamor público em torno da criminalização dos jovens periféricos e pobres que ocorre em um Brasil moldado pela presença massiva de discursos de ódio que vem ordenando a vida pública, especialmente no cenário político a partir dos anos 2013/2014, tomar a decisão de preservação da integridade dos sujeitos sem, contudo, abdicar da força narrativa de suas histórias.

O que pretendo, neste capítulo, é costurar, como numa única colcha de retalhos, histórias de vidas. Uni-las como se fossem uma única colcha de farrapos, de farrapos como os que cobriam os corpos dos “Capitães da Areia” (Amado, 2006) e que os tornavam um só organismo, como irmãos. Meninos e meninas que, diante do sofrimento constrangido pelo abandono social, são levados a uma vida de privações,

de dores e de crimes que os sustentam de pé diante de uma sociedade impiedosa, cruel e omissa com uma população marginalizada, como parte do que vemos acontecer nos dias atuais.

Para o exercício de unir as bordas dos retalhos, irei tecendo as histórias individuais como numa só, seguindo a inspiração de Walter Benjamin quanto ao método do desvio e do que isso acarreta sob o ponto de vista de construções narrativas que dão visibilidade aos acontecimentos que vão sendo deflagrados e interpretados no ato da investigação e da própria vida, pois “O que são desvios para os outros, são para mim os dados que determinam a minha rota. - Construo meus cálculos sobre os diferenciais de tempo - que, para outros, perturbam as “grandes linhas” da pesquisa” (Benjamin, 2006, P 499). Por não poder identificar nenhum dos jovens protagonistas contidos nos fragmentos das histórias aqui narradas, faço essa construção costurando uma história à outra de maneira tal que nem eu mesma serei capaz de distingui-las e separá-las depois de feito. Como tática que objetiva ocultar as identidades do homem ordinário, ou seja, o sujeito do cotidiano (Certeau, 1998 P.57), apresentarei um sujeito inventado através de uma narrativa ‘semificcional’, ou talvez, fosse melhor dizer, mesmo de um realismo literário. Um *patchwork* dos cotidianos (Certeau, 1998 p. 46) dos jovens aos quais são atribuídos atos infracionais e pelos quais me sinto honrada por compartilharem comigo, em momentos de afeto ou de puro desabafo, suas histórias de vida ao longo de anos. As mesmas histórias de vida que se entrelaçam pela cidade, em suas ruas, seus becos, escadões e comunidades. Eles se conhecem e se aproximam, compartilham dores e alegrias, como aliados ou inimigos. Por isso a ideia de construir esta narrativa pelos óculos de possibilidades de completude por uma vida inventada, contudo, por histórias reais. Uma vida que tem um começo nas estruturas do racismo, meio nas vivências culturais e fim nas mortes violentas e prematuras que sofrem, quase diariamente, nas cidades.

“O genocídio do negro brasileiro – processo de um racismo mascarado”, obra primorosa, dura, realista e denunciativa do célebre Abdias do Nascimento, segue suas páginas fazendo uma crítica/denúncia às inverdades sobre a concretude dessa dita democracia racial em nosso país.

[...] erigiu-se no Brasil o conceito de *democracia racial*, segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou éticas. (Nascimento, 2016 p. 47-48).

Quando pensamos em tecer os retalhos de vida de cada jovem nesta nossa narrativa – e digo nossa por ter sido construída a partir de seus próprios relatos –, foi importante ter em mente e explicitar para o leitor e leitora deste trabalho que, assim como eu, cada jovem retratado aqui tem sua cor de pele visivelmente negra ou sua ancestralidade afro-brasileira delineada em seus traços físicos, demarcando, etnograficamente, o lugar de fala desta pesquisa. E uma vez que esse grupo social se encontra, majoritariamente, sob o risco da marginalização, instigada pelo preconceito e pela criminalização da pobreza, se faz urgente uma conversão de mentalidade e de olhar para os jovens envolvidos em atos infracionais no Brasil. É preciso ampliar o olhar para fora da caixa, para além do ato infracional e para além do momento do cometimento desse ato, pois, quando “a educação sozinha não é capaz de mudar o mundo/sociedade (Freire, 2000, p. 67), precisamos unir forças nessa sociedade para que transformações urgentes sejam assimiladas e postas em prática. Precisamos enxergar as dores e vivências desses jovens antes mesmo de seus nascimentos na História de um Brasil profundo, capaz de nos contar sobre os caminhos e descaminhos que seguimos enquanto sociedade e que os trouxe até esse momento: o ato infracional. Então, sigamos com um olhar crítico sobre suas histórias de vida, a partir de seus contextos sociais históricos, não apenas por recorte de suas vivências.

Nosso pequeno, porém grande personagem semificcional, que servirá de tela para unirmos algumas histórias de vida como se fossem preciosos retalhos a constituir uma única colcha, foi batizado de Pedro, como referência a “Pedro Bala”, personagem principal criado por Jorge Amado, em seu romance *Capitães da Areia*. E, na contracapa da edição de 2006 desse livro, há a reprodução de reportagem publicada na página 3 do jornal Estado da Bahia, do dia 17 de dezembro de 1937, relatando que, em 19 de novembro daquele ano, 808 exemplares de *Capitães da Areia*, juntamente com outros livros considerados propagandistas do “Credo Vermelho”, foram incinerados em frente à Escola de Aprendizes Marinheiros, na cidade de Salvador, por determinação verbal do comandante da Sexta Região Militar, após serem apreendidos e julgados como simpatizantes do credo comunista (Amado, 2006).

O livro retrata as vivências de meninos abandonados de Salvador, que viviam num trapiche deprimente, próximo ao cais do porto, e que sobreviviam de seus furtos, roubos e golpes aplicados na cidade. O autor escreve com profunda simpatia aos meninos e descreve o descaso e o preconceito da sociedade, a violência empregada

pela polícia e pelos agentes no reformatório em que eram trancafiados quando apreendidos (em relação à evolução do que hoje entendemos como Medidas Socioeducativas, veremos suas construções legais mais adiante). Mesmo se tratando de um romance, *Capitães da Areia* tem um ar de denúncia da sociedade baiana do início do século XX. Um ano antes de o livro ser escrito, Luiz Carlos Prestes, um dos chefes do Levante Comunista foi preso, permanecendo entre 1936 e 1945 na prisão. Em 1937, o Brasil recebia sua quarta Constituição, assinada pelo então presidente Getúlio Vargas, que também extinguiu todos os partidos políticos, mas, poucos meses, antes viu nascer a União Nacional do Estudantes, no Rio de Janeiro. Essa é apenas uma parte do contexto político no Brasil, no período da publicação do livro, o qual contava como os meninos viviam o drama da intolerância, do abandono e da discriminação e o narrador usava suas histórias de vida como um ato denunciativo sobre toda aquela situação de opressão a que pessoas pobres eram submetidas: daí ser censurado.

A história do menino de 15 anos, que há 10 vagabundeava pelas ruas da Bahia, sem saber quem era sua mãe e teve o pai morto por um balaço (Amado, 2006, p. 20) é de Pedro Bala, que trazia nos olhos e na voz a autoridade de chefe, e figura como personagem central do livro. Logo que se juntou aos capitães da areia já foi preciso desbancar o valentão do lugar, que até aquele momento era o chefe, mas, na covardia, tentou contra a vida de Pedro que o desarmou e lhe feriu o rosto, assumindo, assim, a chefia dos meninos do trapiche. A vida de Pedro Bala foi sempre de luta e de perda: foi obrigado a aprender se virar desde muito cedo, assumindo, mesmo sem maturidade suficiente, a responsabilidade sobre sua vida e sobre a vida de muitos outros meninos que dependiam de sua liderança para sobreviver com o mínimo de segurança.

Assim seguimos e caminhamos, 86 anos após a publicação do livro, sem muitas mudanças sociais efetivas, passamos por algumas transformações políticas importantes e um mínimo de melhoria nas condições de sobrevivência desses meninos. Contudo, houve mudanças significativas nas leis, na aplicação das sanções e nos caminhos das violências perpetradas na sociedade, formada em uma estrutura racista e opressora. A Pedro Bala, de Jorge Amado, se seguirão, a partir de agora, os meus muitos Pedros unidos num só.

No ano de 2003, quando meu Pedro, agora Brasileiro da Silva, nasceu, o casamento de seus pais não estava em um de seus melhores momentos. Ele veio ao

mundo para completar a família com mais quatro irmãos. Com apenas uma menina, os demais filhos daquele casal eram todos meninos e, sobretudo, crianças às quais deveriam ser assegurados direitos fundamentais já previstos no Artigo 6º da Constituição de 1988: educação, saúde, trabalho, previdência social, lazer, segurança, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. No mesmo ano em que Pedro Brasileiro da Silva nasceu, seus pais se separaram de forma muito agressiva, e a história da separação contada do ponto de vista dos principais envolvidos não é muito esclarecedora. Segundo o pai, a mãe o traiu com outra mulher e isso, para ele, era uma tremenda ofensa que jamais poderia perdoar, e se afastou completamente da família, inclusive de seus filhos. Com o passar do tempo, a irmã preferiu ir morar com o pai, em outra região da cidade. Os meninos, tal como Pedro Bala, de Salvador, cresceram nas ruas e em meio às vivências de um bairro periférico e, já naquela época, violento e atravessado pelo tráfico de drogas, sendo uma das zonas urbanas mais monitoradas pela polícia daquela cidade.

Pedro Brasileiro da Silva, desde que fora matriculado na primeira escola, aos sete anos de idade, encontrou dificuldades de aprendizagem, que só receberam atenção anos mais tarde. Seu desenvolvimento escolar, especialmente suas habilidades de leitura e de escrita não receberam o cuidado devido nos primeiros anos escolares. É sabido que a educação não se trata apenas da aquisição dos saberes escolares. Educação é uma prática social voltada para o desenvolvimento pleno do ser humano, deve ser um ato carregado de intencionalidades, direcionado para atingir determinados objetivos, dentre os quais o processo de socialização do indivíduo. “A educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história” (Freire, 1989). Quando falamos das habilidades de leitura da palavra e da escrita, precisamos entender que “a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político” (Freire, 1989).

Os muitos Pedros Brasileiros da Silva com quem conversei ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica apresentam grande defasagem escolar e dificuldades de aprendizagem, tanto por fatores internos quanto externos. Paralelamente, apresentam baixa autoestima e as bases da construção de suas identidades estão fincadas sobre um terreno arenoso bastante instável. A autoconfiança é ainda menos fortificada, ainda que estejamos tratando de uma fase da vida na qual nada está estabelecido ou determinado; as inconstâncias percebidas

nesse grupo de jovens são mais acentuadas que nos demais.

É fundamental registrar que Pedro Silva – assim como o Pedro Bala – não está figurado como alguém desqualificado, mas que traz em si as ausências legitimadas pelas instituições escolares que não foram capazes de assisti-lo de maneira consistente e qualitativa no tempo adequado. Pedro traz em si algo de uma experiência escolar negativa, mas também valores e percepções que não são aprendidos na escola. Ele é plenamente capaz de ler seu pequeno mundo que o rodeia, tem a força de um menino que se criou praticamente sozinho quando o mundo lhe fechou as portas diante de si e o obrigou a enfrentar a caminhada de uma criança envolta em vulnerabilidades diante da invisibilidade causada por sua classe, sua cor de pele e pela deserção do Estado (Aguilar, 1994).

Pedro Brasileiro da Silva cresceu em sua pele parda mascarada pela branquificação sistemática do povo brasileiro (Nascimento, 2016, p. 83), que visa modificar o quantitativo dos pretos nos censos divulgados no país, modificando a cor do povo brasileiro, mas que não consegue modificar o sangue de sua ascendência africana, de reis e guerreiros escravizados pelo branco europeu durante os séculos de acumulação produzidos por uma das atividades mais rentáveis e cruéis: a escravidão atlântica, que produziu as diásporas africanas. É um menino que se identifica como pardo e, às vezes, mulatinho ou moreno, marrom bombom. Na página eletrônica da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do governo do estado do Espírito Santo¹ encontramos referência sobre a origem do mesmo termo mulato que, além de nomear aqueles que são filhos de pais de etnias diferentes, é também uma palavra de origem latina para denominar mulo/mula, o progênito do cruzamento de cavalo com jumenta ou de jumento com égua, considerado um animal inferior. Por analogia, surge o termo mulato/mulata se referindo ao híbrido de pessoas negras e brancas. Vexame de um racismo estrutural (Almeida, 2019) embutido na sociedade de bem e dos "bons costumes" (Brasil, 2002). Por ser Pedro muito mais forte que o racismo que pesa sobre sua cor, ele é esperto, dá conta do mundo ao seu redor, consegue lê-lo melhor do que muitos que o fazem por meio de palavras no papel. Ele consegue tocar corações e mentes com sua vida, sua história e seus sentimentos. Esse jovem tem tocado minha própria vivência desde muito tempo atrás, quando,

¹<https://sedh.es.gov.br/Not%C3%ADcia/novembro-negro-conheca-algumas-expressoes-racistas-e-seus-significados>

ainda inexperiente no contexto das medidas socioeducativas (Mse), conheci os primeiros Pedro Brasileiros da Silva com quem trabalhei. Pedro é o símbolo de muitos, é a voz em sua essência dialética, esperançoso de conversar comigo e com os leitores e leitoras que se dispuserem a ler estas linhas com um requisito essencial aos educadores e educadoras: conseguir derivar a humanidade essencial no interior de cada sujeito que se apresenta no processo educativo. Cada Pedro tem, segundo Freire (1989, p. 17), o “Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca”. Que estejam nossos olhos vívidos e nossos ouvidos atentos, cumprindo o dever fervoroso de ouvi-los com a amorosidade, “a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar (Freire, 1997, p. 38).

Certo dia alguém próximo ofereceu a Pedro, um menino morador da periferia de uma cidade de porte médio, quando ele tinha apenas nove anos de idade, sua primeira experiência pessoal com drogas. Ele já conhecia alguns tipos, mas sempre por ver outros, inclusive sua mãe, em ações de drogadição ou por ouvir os outros alunos de sua sala falando sobre o assunto na escola, a curiosidade o cercava, mas jamais, até aquele momento, por sua própria experiência. Mal sabia ele que, naquele dia, muita coisa mudaria em sua vida. Não muito longe dali, outros Pedros Brasileiros da Silva, habitualmente, faziam uso da mesma droga e realizavam trabalhos envolvendo a venda de entorpecentes no bairro, porque, afinal, nos referimos a um tema que escapa aos limites e objetivos desta dissertação mas que precisa ser compreendido em sua dimensão estrutural: o tráfico internacional de drogas ilícitas ocorre no interior da dinâmica capitalista exatamente porque possui vendedores e compradores de todas as classes sociais – principalmente aquelas de alto poder aquisitivo que ficam invisibilizadas pelas proteções que lhes são dadas por sua condição social. Além disso, há um debate que vem interditando a legalização de alguns usos e consumos graças à premência de um discurso moralizante e sobretudo religioso – o mesmo discurso que atravessou visceralmente a vida da Severina de Débora Diniz – que criminaliza ao invés de acolher e tratar por meio de políticas públicas do Estado Brasileiro. Outros Pedros desse enredo, anos mais tarde seriam presos por homicídios e pelo próprio tráfico de drogas. Alguns pais dos Pedros

Brasileiros da Silva – como aquele que, anos antes, havia abandonado a família – cumprem pena na APAC² por diversos roubos, com possibilidade de soltura em breve, sob condicional. O mundo que Pedro lê está atravessado por cotidianidades que, aos poucos irão construindo parte de quem ele irá se formar, assim como desenhando seu destino derradeiro.

Existem histórias de vida fáceis de contar, outras nem tanto. A história dos Pedros nos faz sentir vergonha por maltratar tanto a dita geração do futuro. Eles passaram por mais coisas do que sou capaz de relatar aqui, várias formas de moradia, inclusive viveram em situação de rua, ora com a mãe, ora sozinhos. Certa vez, no abrigo, que o “politicamente correto” nos sugere chamar de acolhimento institucional, Pedro se chateou com a menina que o queria “namorar”, e, sem pensar duas vezes, deu uns cascudos nela. Como estava sempre aprontando, quebrando coisas da instituição, arrumando mil confusões e tinha um envolvimento com a dura realidade das drogas, os gestores do abrigo decidiram que bastava de suas traquinagens por lá; afinal, para muitos, não é compreensível um menino de sua idade chutar portas e arremessar cadeiras quando contrariado, frustrado e carente. Notificaram o Conselho Tutelar, registraram boletim de ocorrência na polícia militar e o levaram para que o Juiz da Vara da Infância e Juventude determinasse um destino para ele. Quando era um pouquinho mais velho, mas ainda menor de idade, arranjou uma namorada oito anos mais velha que ele. A moça trabalhava como enfermeira, além de ser sua prima. Ele não fazia ideia de que aquela relação, legalmente, se configurava como estupro e que a vítima era ele próprio. Como resultado desse relacionamento, a prima engravidou e Pedro, que ainda não era responsável nem por si mesmo, seria pai de uma menina se não tivesse contaminado a namorada com sífilis, o que a levou a dar à luz uma natimorta. No fundo, eram outras meninas Severinas.

Esses são, contudo, capítulos das vidas dos Pedros para serem contados em outra oportunidade. Voltemos ao dia em que lhe ofereceram um cigarro meio diferente. Nesse dia, não sabemos como, sua mãe tomou ciência do fato, de que ele fizera uso da socialmente mal vista ‘maconha’. Como punição, deu-lhe uma surra tão bárbara

²A APAC é uma entidade civil de direito privado, com personalidade jurídica própria, dedicada à recuperação e à reintegração social dos condenados a penas privativas de liberdade. Ela ainda opera como entidade auxiliar dos poderes Judiciário e Executivo, respectivamente, na execução penal e na administração do cumprimento das penas privativas de liberdade. Texto extraído de <https://fbac.org.br/o-que-e-a-apac/> Acessado em 26/02/2023

que o deixou estirado no meio da rua. O entregou para o pai e disse que a responsabilidade não era mais dela, que não queria nem saber e que o pai se virasse para colocá-lo nos eixos. Para ela, essa atitude seria o equivalente a não aceitar uma decisão equivocada do filho de nove anos diante da drogadição. Com o pai não foi muito diferente. A intolerância e os desacordos entre os dois levaram Pedro a retornar para o antigo bairro em que morava com sua mãe e pedir ajuda aos “caras” que ele via se dando bem na quebrada. Mais que depressa, lhe arranjaram casa de aluguel, emprego e salário, jornada 12x36 no plantão noturno³. Aos 11 anos, se tornou agente do tráfico no bairro que havia sido o berço de sua trajetória de vida na infância. E a criança que deveria ter sido protegida e cuidada, sobretudo por uma escola que poderia ter lhe ofertado janelas para outros mundos possíveis, uma educação libertadora (Freire, 1967), cuidando de suas dificuldades de aprendizagem para que ele se sentisse acolhido e provido do que necessitava para se desenvolver com segurança e apto a olhar o mundo com criticidade e criatividade, foi atravessada por uma trajetória infracional. Passou a ser conhecido no meio policial, fez novas amizades no mundo do tráfico de drogas assim como cultivou inimigos cruéis que punham em risco sua vida, partes opostas de um mesmo mundo.

Atuante junto ao tráfico de drogas, o pequeno Pedro, junto de tantos outros Pedros, vivenciaria muitas situações de perigo, violência e vulnerabilidades. Sua tenra vida, sempre junto de seu Pedro mais amigo, um ano mais velho que ele, acumularia desafios, cumplicidades, carinhos, dores e alegrias. Como é próprio de companheiros, do mesmo modo que o narrado por Jorge Amado em relação ao Pedro Bala, os Pedros Brasileiros da Silva que me atravessaram a vida protegem-se como podem, moram juntos. Sim, mesmo quando menores de idade, eles têm sua própria casa juntos e são parceiros na vida e na trajetória infracional. Futuramente, ainda que um e outro passe diversas vezes pelo sistema socioeducativo, um sempre espera pelo outro. Chega um dia que um não volta nunca mais porque fora exterminado ou por ter completado a

³Ouvindo relatos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa por muitos anos, registrei na memória inúmeras descrições sobre a forma de domínio que os agentes do tráfico, geralmente maiores de idade, empregam com os adolescentes em risco social, convencendo-os a iniciarem a traficância de drogas, que se torna uma trajetória infracional pela aplicação da lei. Uma dessas formas de domínio é com a oferta de algum lucro financeiro e abrigo que, depois, obrigatoriamente, precisam ser retribuídos, até mesmo com a execução de atos mais gravosos: o adolescente fica em débito com os senhores do tráfico. Em algumas localidades, existe uma certa organização quanto à forma de prestação do trabalho infantil, análogo ao tráfico de drogas, impondo plantões de trabalho aos adolescentes envolvidos.

maioridade e a pena torna-se mais cruel e longa no sistema prisional. Enquanto Pedro cumpria sua última medida socioeducativa (Mse)⁴, já prestes a completar 18 anos, seu Pedro mais querido, seu grande amigo, que já havia atingido a maioridade penal, foi preso por tráfico de drogas e, atualmente, continua aguardando julgamento no sistema prisional da cidade onde toda essa cena se desenhou. Assim como Pedro Bala, Pedro Brasileiro da Silva também viveu um grande amor. Não era a Dora, nem sei se possuía a mesma força da amada dos meninos do trapiche dos Capitães de Areia, mas fiquei surpresa ao ler uma carta⁵ que ela um dia lhe escreveu. Sim, a carta chegou em minhas mãos, entregue pelo próprio Pedro. Naquela ocasião, minha tarefa era unicamente lê-la e, diante de seu conteúdo, realizar as intervenções necessárias. Era uma carta assustadoramente sexualizada partindo de uma menina de 12 anos. Ela combinava de encontrá-lo durante a aula para que pudesse lhe entregar seu desejo e, quem sabe, gerarem um filho. Nesse ponto da história de Pedro Brasileiro da Silva, não há como não lembrar dos últimos momentos de Dora, ardendo em febre e suplicando para que Pedro Bala a tomasse por mulher, tomando a mão dele e pousando-a sobre seu peito (Amado, 2006, p. 209). Diferentemente do desfecho entre Dora e Pedro Bala, o encontro não aconteceu como esperado: os jovens amantes não consumaram o ato, pelo menos não naquela ocasião. Juntamente com a carta repleta de expressões erotizadas, pouco plausíveis para crianças tão jovens, como em algumas músicas que exaltam a hipersexualização da mulher e fazem apologia ao consumismo, à ostentação e às drogas, essa criança menina anexou um desenho singelo de um ursinho segurando um coração. Pintou a carta com lápis de cor, contornou com canetinhas hidrográficas e dobrou-a, carinhosa e cuidadosamente. Uma dualidade complexa e que vemos cada vez mais cedo atravessando crianças e adolescentes. Sem o suporte familiar e, sobretudo, escolar adequados, cada um por razões próprias, Pedro Brasileiro da Silva compartilhava fragmentos de sua vida com a equipe socioeducativa, sem nunca revelar o que considerava comprometedor ou que pudesse “atrasar sua caminhada”: o termo é um jargão utilizado pelo jovem em cumprimento de medida socioeducativa, que tem o significado de atrasar o fim do cumprimento da MSE imposta, devido ao descumprimento de regras estabelecidas

⁴Medida Socioeducativa

⁵A carta e o desenho poderão ser visualizados nos anexos desta pesquisa: foram editados com a finalidade de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

pela instituição.

As histórias de vidas dos muitos Pedros contadas aqui jamais serão completas, pois muitas de suas dores eles guardam somente para si. São segredos imaculáveis, que falam muito a quem tem a sensibilidade de ouvir os seus silêncios. Escutas que seriam essenciais às instituições escolares que, se os acolhessem sem tantas discriminações e com algo da humanidade freireana, poderiam, quem sabe, ajudá-los a produzir outros futuros possíveis.

Pedro Bala, Pedro Brasileiro da Silva e os muito Pedros que não são capitães da areia e não vivem num trapiche, vivem nas mesmas cidades inviabilizadoras, transformando seus rostos em figuras demonizadas, seus nomes em números, sua cor em miséria e medo. Cidades que contam para seus moradores o quão perigosos esses jovens são, nas notícias de jornal – como nas primeiras páginas do livro que nos apresenta Pedro Bala –, que todos os dias insistem em marginalizá-los diante de práticas cotidianas que não revelam com fidelidade quem eles verdadeiramente são,

[...] num jogo de escala no qual, ao se modificar a escala, modifica-se também a trama social evidenciada. São incontáveis as cenas que todos nós somos capazes de evocar, especialmente em tempos obscuros como os que estamos vivendo, envolvendo dificuldades de pessoas a olharem o Outro ou tentar compreendê-lo em suas condições de existência (Miranda, 2022).

Esses adolescentes são muito mais do que seus atos infracionais e deveriam ser vistos para além disso; essas são suas condições de existência. Essa é, talvez, minha preocupação central como educadora, a base ética e metodológica essencial desta pesquisa e a expressão do meu desejo para uma escrita em torno de um tema tão eivado de controvérsias e tão mal explorado, midiática e politicamente, na sociedade brasileira contemporânea. Pedros Silva são vidas, histórias, pessoas repletas de experimentações e de possibilidades de futuro.

Assim é Pedro, não só o Bala, mas outro Silva que, próximo de completar 19 anos, encontrou, na quebrada,⁶ outro Pedro que havia evadido da MSE enquanto deveria estar na escola. Até poucos meses atrás, antes da escrita deste texto, dividiam o quarto da instituição em que estavam cumprindo a medida e cultivaram uma

⁶ Geralmente, as periferias das cidades, conhecidas, pelos cidadãos, como território de alta periculosidade, no qual predominam os aspectos de dificuldade social e financeira. É uma gíria usada para se referir a uma comunidade carente ou favela de determinada região. Pode ser também o local específico onde é exercida a atividade ilegal do tráfico de drogas.

amizade sincera. Pedro Silva aconselhou o companheiro que voltasse, pediu que ele largasse aquela vida, que aquilo não era vida pra ninguém e que não valia a pena tanto risco. Disse para o amigo que ele ainda era muito novo e por isso havia chances de encontrar outros caminhos possíveis para sua vida, mesmo que sua família não estivesse presente. Pedro Silva ainda disse que estava velho demais, do alto de seus quase 19 anos, para encontrar o caminho de volta à vida que ele desejava, mas aconselhou seu amigo de 13 anos a voltar e continuar o cumprimento da MSE até o fim. Quem me contou isso, aos prantos, foi o Pedro evadido durante a atividade escolar, após ser reconduzido ao cumprimento da medida socioeducativa por meio de mandado de busca e apreensão. Havia poucos dias que seu amigo, que o aconselhou na quebrada, tinha sido executado, brutalmente, com 12 disparos de arma de fogo, em um bairro rival para o qual seus inimigos o atraíram em uma cilada. Seu destino foi a morte certa, sem chance de defesa, aos 18 anos de idade.

A morte de um Pedro mudou os rumos desta pesquisa que, ante tal brutalidade, não poderia manter o norte investigativo originalmente expresso no meu projeto de ingresso no PPGE, sem observar tão significantes acontecimentos. As memórias escolares, as vivências de sociabilidade e de trajetória infracional dos adolescentes e jovens egressos das medidas socioeducativas são fundamentos, sim, deste trabalho, porém tais vivências trazem outros atravessamentos além da vida: trazem à tona o tema da morte violenta que interdita futuros. O tema da morte chegou com muita força, trazendo consigo um período de estagnação, inclusive na escrita deste trabalho. Eu conheci todos esses Pedros, conversei com todos eles, ouvi sobre seus medos, suas dores, seus sonhos, suas perdas. Eu vi a vida e a alegria em seus olhos, eu os amei como se deve amar um ser humano, independentemente de seus atos infracionais. Eu me tornei mais humanizada por causa deles, por eles e com eles. Toda vez que eu os tocava, a partir de uma perspectiva pedagógica amorosa e comprometida com a libertação das gentes, como nos convocava Paulo Freire, eles me tocavam de volta, com seu poder de causar, em mim, uma nova reflexão sobre o mundo, sobre minha própria prática e os modos de fazê-la, me levavam sempre ao exercício da práxis. Pedro conversou comigo poucos dias antes de ser violentamente assassinado. Ainda posso ver seu sorriso sincero e gentil, ainda lamento que ele tenha sido arrancado da vida a menos de dois meses para completar 19 anos. Nem com toda força que há em mim, seria possível passar ilesa por um fato de tamanha magnitude e crueldade. Foi preciso uma pausa, foi preciso desabafo, foi preciso orientação humana, sensível e

competente para me levar de volta ao movimento produtivo e necessário da escrita. Necessário para outras gerações de pedagogas e pedagogos que, ao lerem um texto como este, poderão se apoderar do fazer pedagógico humanizado e comprometido com o humano. Para que verdadeiramente enxerguem e ouçam o adolescente e o jovem envolvido em trajetória infracional, pelo dever, pelo amor e pela ética. Esses jovens não estão apenas dentro dos muros das MSE; eles estão nas escolas e em muitos outros espaços formativos perpassados por nosso trabalho educativo nas cidades.

Com o tema da morte, o racismo e as desigualdades sociais, que antes apareciam em segundo plano, são reorganizados e aparecem, agora, de forma visceral na pesquisa. Com a ajuda da Lívia Nascimento Monteiro, professora adjunta da Universidade Federal de Alfenas, que leu, generosamente, algumas de minhas primeiras construções para este texto, fui percebendo perspectivas para as quais eu não me atentava antes e que, aos poucos, foram se revelando, ganhando força, à medida em que se impunham diante desta pesquisa como pedra fundamental, sob a qual se edifica o projeto de extermínio dos jovens negros periféricos no Brasil: **racismo e desigualdades, que geram exclusão e morte.**

Assim como Jorge Amado fez uso das vidas de seus personagens para dar visibilidade à situação dos meninos de rua da cidade de Salvador, no início do século passado, lanço mão das histórias de vida de jovens egressos do sistema socioeducativo para colocar na mesa de debates **a problemática sobre como o campo da educação enfrenta o campo problemático dos atos infracionais juvenis e o cumprimento de medidas socioeducativas** num Brasil que, a cada processo eleitoral, torna visíveis os defensores ardorosos da redução da maioridade penal. Ao fazê-lo, coloco sob a esteira de uma investigação sobre o tema das medidas socioeducativas em sua historicidade, construção e produção acadêmica, um desejo profundo de amplificar a voz e dar visibilidade a essas histórias, buscando, então, responder à seguinte questão: **“de que modo tais jovens, ao narrar a vida, veem e podem ver, pela mediação das medidas socioeducativas, outros futuros possíveis para a construção da própria vida?”** Este poderia, sim, ser um trabalho de denúncia, na trilha de tantas investigações sociológicas e jornalísticas capazes de mostrar o quadro de extermínio da população jovem e negra atualmente em curso. Todavia, a dimensão freireana que me atravessa me impele em direção à escuta atenta e responsiva desses jovens, imaginando e

apostando na ideia de que, sim, outros futuros podem vir a ser desenhados. E que, para tanto, é preciso ouvi-los, tratá-los para além de sua condição de números ou de, simplesmente, jovens marginais. Essa tende a ser, portanto, a principal contribuição de um trabalho dessa natureza, em uma cena política e acadêmica tão dominada pelos saberes e práticas jurídicos e psicologizantes.

Os capítulos que se seguirão trarão um pouco da história da construção desse objeto, bem como da apresentação, para um público mais amplo, sobre o que representa, exatamente, o universo das medidas socioeducativas, em sua historicidade, formulação contemporânea e, sobretudo, em suas capilaridades na Educação Brasileira, em suas práticas pedagógicas, gestão e investigação.

3 PERCURSOS, AVANÇOS E RECUOS DE UMA PESQUISA EM MOVIMENTO DE VIDA E TRABALHO

De uma coisa, qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa. É isso que esse texto espera de você, que acabou de ler estas Primeiras Palavras.

Paulo Freire, 1996

Concluí minha graduação no ano de 2017 – graças aos efeitos sociais profundos produzidos por políticas públicas de inclusão social, no caso o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), que me permitiu cursar, mesmo tardiamente, um curso superior através do qual tive o primeiro contato com o campo da Pedagogia Social, uma disciplina científica que lança mão de uma ciência prática da educação e está voltada tanto para o desenvolvimento humano quanto para uma educação não escolar. Seu propósito fundamental é chegar onde a educação escolar não consegue chegar, nas relações de ajuda a pessoas com dificuldades, promovendo um ensino inclusivo, humanista e socialmente ético.

A partir das leituras de Paulo Freire, pude entender a educação como um ato político, que deve lutar por seu objetivo de libertar as mentes das classes menos favorecidas, com um ideal formativo capaz de lhes conferir a criticidade necessária para se impor a toda forma de opressão, sendo um ato de liberdade porque “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987). A luta de Anísio Teixeira por uma escola pública para todos, marcando grandes mudanças na educação brasileira no século XX, também contribuiu para que eu enveredasse por essa vertente da Pedagogia. Conhecer esse campo foi como encontrar o verdadeiro sentido da pedagogia em minha vida.

Provavelmente por ter vivido uma infância na baixada fluminense, atravessada por todos os seus estigmas sociais e com acesso limitado ao capital cultural (Bourdieu, 1998), tido como privilegiado pela sociedade, e maior parte da adolescência na periferia de uma cidade mineira de médio porte que, cada vez mais, apresenta seus limites geográficos e sociais demarcadores das desigualdades, cresci percebendo a escola como um objeto de carga afetiva muito positiva. Valorizando as experiências que vivenciei nesse ambiente, carrego comigo lembranças caras de uma escola

pública de quase 40 anos atrás com ambientes formativos difíceis de serem identificados em algumas escolas atualmente. A experiência escolar em minha vida sempre foi forte, marcante e muito construtiva. Como mulher negra e pobre, vivendo num país marcado pelas desigualdades sociais, a aprendizagem foi o caminho que encontrei para me impor como um ser humano digno de respeito e com valores trazidos da minha família. Valores esses responsáveis por me formarem no que sou e por me fazerem valorizar meu direito à voz, que ainda hoje procuro usar com sabedoria. Não recordo de ter me calado para qualquer forma de opressão ou injustiça (alguns chamam isso de atrevimento, principalmente se vem da boca de um preto da periferia). Embora só bem recentemente tenha tido a condição de compreender que o silêncio a esse respeito também se revestiu de circunstâncias de racismo, muitas vezes não percebidos por mim mesma.

Quando trago a narrativa da escola da minha adolescência, não se engane ao inferir que era uma escola menos excludente que as de agora. Aos 14 anos de idade, sem nenhuma defasagem escolar, recém-chegada à cidade, meu pai se viu obrigado a me matricular no curso noturno. Somente naquele horário havia vagas suficientes para receber os que deixaram as matrículas para a última hora. A maioria dos meus colegas de classe trabalhava no comércio local durante o dia. No meu caso, ao nos mudarmos do pequeno distrito da cidade de Magé, no Rio de Janeiro, chamado Suruí, minha mãe permaneceu lá por mais seis meses. Era uma garantia de sobrevivência financeira, caso os planos do meu pai de se tornar um empreiteiro de 'sucesso' não dessem certo. Realmente, não foi o seu maior sucesso: a abertura do ramo de construção civil a forasteiros não era tranquila. Nesses seis meses, eu fui adolescente, dona de casa, cuidadora de minha irmã caçula – então com seis anos de idade – e aluna na antiga sétima série, numa Escola Estadual. A cidade tinha a fama de ser uma das com melhor qualidade no ensino público do país e meus pais consideraram que seria bom para nós duas começarmos o ano letivo nessa cidade.

Demorei muito tempo para compreender que essa fase em minha história de vida se encontraria fortemente com aquela que hoje capturo em meus muitos Pedros. As minhas peculiaridades da adolescência e início da vida adulta, àquela altura, em uma sociedade que categoriza seus membros em classes e pelo juízo de valor que uns determinam sobre outros, converge fortemente com as peculiaridades de cada um dos Pedros aqui representados e invisibilizados. Ainda adolescente, cuidei de uma irmã mais nova, de um pai, de uma casa, e tinha por objetivo ser a melhor aluna que

pudesse ser, pensando em, depois, fazer o vestibular para a Universidade Federal e ingressar no curso de Psicologia. Quando o vestibular não deu certo, para mim, em 1995/1996, trabalhar como operadora de caixa em uma rede de supermercados da cidade foi, àquela altura, a única opção e solução para permanecer no mercado de trabalho, o que esteve como prioridade, por muito tempo, em minha família, em detrimento dos estudos. Só consegui retomar meus estudos 19 anos mais tarde, através do incentivo de Políticas Públicas, no caso o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004, durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionado pela Lei nº 11.096/2005, enquanto Fernando Haddad estava à frente do Ministério da Educação. Talvez, naquele contexto, estivesse se deflagrando, pra mim, timidamente, a compreensão de que minha condição social e histórica começava a se transformar, não pela meritocracia ancorada no mito da democracia racial que me modelou por muitos anos, mas pelos efeitos de uma política pública inclusiva, pautada na primeira ação afirmativa construída sob a perspectiva de uma reparação histórica dos efeitos perversos impostos por quase quatro séculos de escravização de pessoas. Todavia, ainda que fosse possível, naquele momento, ingressar na Universidade Pública com a pontuação que obtive no ENEM, os horários dos cursos dificilmente permitiriam conciliar graduação e o trabalho essencial à minha sobrevivência.

Ao dizer que minha família privilegiou o trabalho em detrimento dos estudos, é importante enfatizar que as urgências de uma classe trabalhadora sempre estiveram e sempre estarão no sustento da família. Sustento físico, que não pode esperar, porque a fome tem pressa, e que é diário, especialmente quando se fala em alimentação e moradia. As camadas de sociabilidade que perpassam minha história são, portanto, muito parecidas com os atravessamentos das vidas dos Pedros atores da trama sobre a qual se dá a tecedura desta pesquisa. Eu sou um desses fios urdidos. A dependência histórica do trabalho como essencial à vida está enraizada nas vivências de pessoas subalternizadas e pertencentes à classe econômica, social e etnicamente menos privilegiada na sociedade brasileira.

Não posso afirmar, sem correr o risco de ser negligente com meu próprio passado, que desconheço por completo o de meus antepassados e, para tanto, as considerações trazidas pela releitura de Robert Slenes (1983) que, diante da destruição de documentos históricos e mesmo parecendo que parte dessa história se perdeu, explica que, "simplesmente, não é verdade que "jamais se poderá escrever a

história completa do negro" antes de 1888, como ainda afirmam alguns autores, por causa do golpe de Rui Barbosa contra os escravocratas (Slenes, 1983. p. 120). Por ser a tarefa da memória permanente (Miranda, 2022, p. 49), torna-se um exercício constante mediante o qual o passado encontra meios de se apresentar. Existem outros caminhos para encontrarmos informações importantes sobre o passado dos escravizados no Brasil, assim como eu pude encontrar fios de memória sobre a minha história na certidão de casamento de meus avós maternos e como afirma o autor, em seu artigo *O que Rui Barbosa não queimou: novas fontes para o estudo da escravidão no século XIX*.

Pensar sobre o conceito de memória é decisivo para que compreendamos que é possível reconstruir as narrativas do passado enterradas sob muitas camadas e, tal como nos adverte Walter Benjamin em suas *Teses sobre a História*, "o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que algum dia aconteceu pode ser dado por perdido para a história" (Benjamin, 1987, Tese III p. 223). E que, ainda segundo Benjamin,

não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. (Benjamin, 1987. p. 223)

É bem verdade que algum conhecimento me foi negado porque, em 1890, o então Ministro da Fazenda, Rui Barbosa, ordenou a destruição, de todo e qualquer documento, que estivesse relativo à diáspora do povo africano trazido para o Brasil como escravizado. Segundo Lacombe (1988), "foram destruídos pelo fogo, às doze horas de hoje, no Campo dos Mártires, os mesmos documentos já referidos, [...] excetuados, unicamente, os que mostraram ter algum interesse histórico". O decreto de Rui Barbosa (Lacombe, 1988, p. 114) justificava que era uma desonra para a pátria ter guardado consigo tais documentos, pois eles eram a prova de uma "instituição funestíssima" (a saber, a escravidão) que, por tantos anos, paralisou o desenvolvimento do Brasil. Na verdade, quando os grandes senhores de terras e proprietários de escravos se viram obrigados a libertar seus cativos após a abolição, alegando que perderiam o dinheiro investido na compra de escravizados, desejaram cobrar indenizações ao governo. Como forma de impedir que causas fossem

ganhas legalmente, levando aos cofres públicos um rombo irrecuperável, o então Ministro da Fazenda ordenou a destruição dos documentos que, hoje, poderiam contar para a maior parcela da população brasileira, um pouco mais sobre sua verdadeira história e a origem de seus ancestrais.

Mesmo diante de todo esse tipo de destruição histórica, Benjamin (1987) me sensibiliza para o fato de que, quando estudei a certidão de casamento de meus avós, para apresentar um seminário sobre racismo estrutural (Almeida, 2019), me atentei para o fato que meu avô materno nascera nove anos após a abolição da escravatura. Aquela certidão era como uma reminiscência de algo que um dia aconteceu; compreendi exatamente qual era o peso real de ser negro numa sociedade que construiu, histórica e politicamente, o racismo de forma estrutural. A raça é um fenômeno da modernidade e um fenômeno essencialmente político (Almeida, 2019). E o racismo é um elemento constitutivo dos Estados Modernos. Não é um dado acidental ou uma patologia. É um projeto social de dominação pela força quando o consenso não for capaz de fazer surtir os efeitos de opressão e submissão desejados. E sabemos que pessoas negras podem reproduzir, em seus comportamentos individuais, o racismo de que são as maiores vítimas. Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem (Almeida, 2019, p. 43).

O racismo não depende de uma ação consciente. Ele está posto, pois o Estado é determinado pela existência das classes e, como o ser humano está condicionado, historicamente, pelo racismo estrutural, o homem negro aceita a subordinação por sentir o determinismo desse racismo sobre suas vidas.

No meu caso, a escola e a família constituíram grande parte do que sou. Aquela escola, mesmo que não fosse perfeita, assim como a de hoje não é, foi capaz de me orientar pelo caminho da vontade e da curiosidade rumo ao conhecimento, ao pensamento crítico e à criatividade. Isso se deu pela interação social estabelecida com meus pares e pelo trabalho potente de muitos, não todos, mas alguns professores comprometidos com as humanidades. Sinto que as interações sociais vivenciadas naqueles espaços e o trabalho desenvolvido hoje estejam afetando de maneiras distintas crianças e adolescentes periféricos como eu, influenciados pelo crescente alargamento do abismo das desigualdades sociais que estruturam o Brasil republicano e se aprofundam, na medida em que assistimos ao fortalecimento de um capitalismo

predatório e que se aproveita do cenário neoliberal que orientou as recentes reformas essenciais em benefício do grande capital.

A significância da escola, ou seja, o valor que agrego a ela me impulsionou, sempre, para as profundidades das questões sociais. Reconheço a escola como uma instituição capaz de alimentar mudanças nas pessoas limitadas em outros ambientes pelos quais transitam e que, na verdade, deveria mitigar as vulnerabilidades de crianças e adolescentes. Sou uma apaixonada pela escola pública. Sou mais apaixonada ainda por promover mudanças que, hoje, considero necessárias e indispensáveis a essa mesma escola. Talvez esse sentimento tenha se aprofundado ao longo de minha trajetória profissional que me conduziu rumo à pesquisa que ora se apresenta no campo investigativo.

Quando comecei a trabalhar com adolescentes autores de atos infracionais, no âmbito de uma MSE, no ano de 2015, ainda no início do curso de Pedagogia, passei a conhecer, mais profundamente, realidades experimentadas na contramão da vida escolar. Um incômodo me assolou de imediato, pois “somente uma reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista” (Almeida, 2019, p. 43).

Algo em mim pulsava e me inquietava para descobrir, o porquê de aqueles meninos não conseguirem se relacionar positivamente com a escola, mesmo quando, em sua maioria, reconheciam a importância da escolarização. Segundo o Banco de Monitoramento de Prisões, do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, em 2019, o Brasil ocupava o 3º lugar com a maior população carcerária do mundo, atrás apenas dos Estados Unidos e da China. Mais de 40% do total dessa população eram presos provisórios ou pessoas ainda não condenadas⁷. Segundo a pesquisa intitulada *Encarceramento, políticas públicas e atuação da Justiça em territórios de vulnerabilidade social*, desenvolvida pela Universidade de São Paulo – USP, o “encarceramento atinge majoritariamente jovens de até 29 anos de idade (55%), negros (64%), com baixo grau de escolaridade, sendo que 75% sequer acessaram o ensino médio [...]”. Diante dos dados apresentados, podemos inferir que uma condição

⁷ Informações acessadas em outubro de 2023, no site do Conselho Nacional de Justiça – CNJ. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/estudo-mostra-relacao-entre-vulnerabilidade-e-encarceramento/> e no Sumário Executivo Justiça Pesquisa, Universidade de São Paulo (USP) – Brasília: CNJ, 2021.

marginal de vida está associada à falta de acesso a projetos pedagógicos de antirracismo na escola e à expulsão sistemática e estrutural desse sujeito do sistema de garantia de direitos, e não podemos esquecer que essa população encarcerada de que trata o estudo da USP é o resultado do envelhecimento dos Pedros Brasileiros da Silva de que trata esta dissertação. O que impede e/ou atrapalha a harmonização dos Pedros com a instituição escolar e os condiciona a uma constante desvalorização de si mesmos? Ao ouvir seus relatos, geralmente, a trajetória infracional desses jovens aparece concomitantemente com a constatação da evasão escolar. Algumas narrativas apresentavam a atribuição de atos infracionais pouco antes da evasão escolar, geralmente na etapa do 6º ano escolar, justamente onde existe uma ruptura com a estrutura apreendida do ensino fundamental I. Outras narrativas apresentavam o oposto: se evadiam da escola e logo se implicavam na trajetória infracional, uma vez que havia uma crescente ociosidade no tempo. Mesmo reconhecendo a importância dos estudos, não se sentiam aptos à aprendizagem escolar nem pertencentes ao lugar que deveria acolhê-los em suas singularidades. A inclusão escolar dos sujeitos, por vezes, os coloca dentro, porém, de forma subalternizada, desvalorizando as culturas e os modos de vida desses sujeitos, o que retoma o ponto inicial de sua exclusão social. Já a marginalização social, diferentemente da exclusão, seria o resultado da falta de integração desse elemento ou conjunto de elementos, desde sempre, em relação a uma estrutura social (Oliven, 2010, p. 35). São práticas sociais do poder que, para manter o sistema capitalista opressor, que é, por sua vez, totalizante da vida social, desde o período colonialista buscou classificar os homens, inicialmente pela raça (Quijano, 2005, p. 117), como subterfúgio para dominação daqueles que ainda hoje sustentam as bases do capitalismo com sua força de trabalho (Quijano, 2005, p. 118).

Tornou-se importante qualificar o porquê do uso do termo marginalização, e não do termo exclusão social, em alguns pontos deste texto, para expor a falta de integração desses jovens nas mais variadas dimensões da vida social deste país. Quando falamos de exclusão social, estamos tratando de uma categoria que pertencia a determinada configuração social e que, num dado momento, passa a não pertencer mais; é excluída. A marginalização social, por sua vez, pode ser caracterizada pelo modo limitado e inconsistentemente estruturado como alguns indivíduos participam da sociedade, uma vez que nunca estiveram integrados nela. Recentemente, um

adolescente me pediu atendimento, algo que ele, especificamente, não costumava fazer com regularidade, e, muito constrangido e fazendo rodeios, narrou uma situação que presenciou de uso de “maconha” dentro da sala de aula da escola em que estava matriculado. Destaco que isso era praticado por adolescentes que não se encontravam em cumprimento de MSE, portanto, alunos regulares da escola em questão. Ele, muito receoso, me contou o fato e pediu ajuda pois, devido a seu estado de dependência química, tinha medo de não resistir e acabar usando a droga também, o que, naquele momento, não era seu desejo, pois queria se manter firmemente afastado dessa prática. Agendei uma conversa com o diretor da escola e, alguns dias depois, ao conversarmos, ele me questionou se eu, verdadeiramente, acreditava no relato do adolescente. Segundo aquele diretor, que era também um professor, era impossível um aluno fumar maconha na escola e ninguém perceber, devido o cheiro característico. Naquele momento, percebi que a queixa do adolescente não seria acolhida pela escola e que nós precisaríamos elaborar táticas, junto a ele, para seu fortalecimento diante da decisão de não voltar ao uso de drogas. Ou seja, ele continuaria, sozinho, no olho daquele furacão, mas precisava ser preparado para enfrentar o que viesse pela frente. Onde a escola deveria intervir, ela se omitiu, deixando mais um aluno vulnerável, dentro de um contexto que deveria oferecer, além de “conteúdos”, proteção e acolhimento em suas necessidades. Mas a escola está preparada para isso? Na verdade, muitos gestores de escola só se dão conta do âmbito das medidas socioeducativas quando um adolescente em cumprimento de tal política é matriculado na escola em que está diretor. Em diversas ocasiões, ao matricular um adolescente, fui convidada para reuniões com a gestão escolar a fim de explicar a natureza do trabalho que exerço na socioeducação, e apresentar o perfil do socioeducando. Oxalá requeressem tal descrição a todos os responsáveis, tornando possível que a escola atendesse, talvez, de forma mais satisfatória, as demandas de cada aluno.

Outra situação envolvendo as faltas e inacabamentos do processo de escolarização remetem ao dia que ouvi um “jovem” de 17 anos, com necessidades educacionais especiais, matriculado no 2º ano do ensino médio dizer: “**Num sei lê nem escrever, não senhora!**”. Esse pode ser mais um capítulo de um livro baseado em histórias reais que poderia ter como personagens Pedros Brasileiros da Silva e meninas Severinas das escolas públicas, das favelas, das periferias, do cais do porto dos capitães da areia, dos Centros de Internação e das Casas de Semiliberdade do

país. Sem que houvesse nenhuma adequação do currículo, elaboração de Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (Pdi) ou orientação familiar para os encaminhamentos necessários aos especialistas em neurodesenvolvimento, o aluno permaneceu na escola, por quase toda a sua formação, sem ao menos desenvolver as competências básicas que garantissem seu direito a uma educação de qualidade para que tivesse acesso à leitura da palavra que, por sua vez, amplia sua capacidade de leitura de um mundo (Freire, 1989) maior que aquele que o rodeia. Como braço do Estado, portanto, a escola falhou em sua função precípua no caso daquele jovem. E de quantos outros Pedros Brasileiros da Silva estamos falando?

Ainda que eu mergulhasse em toda a teoria freireana e buscasse os caminhos da educação como prática de liberdade (Freire, 1967), jamais conseguiria interpretar com palavras escritas meus sentimentos de impotência, de vergonha e de frustração diante da fala desse jovem que, naquele momento, desprezou fortemente o cálice de silenciamentos que lhe era imposto e, com esperança, acreditou que alguém escutaria seu grito de socorro.

Por diversas vezes, nas intervenções técnicas que realizei durante minhas atribuições no trabalho socioeducativo, pude ouvir frases como essa sendo repetidas por muitos adolescentes, em sua maioria negros, que abandonaram a escola por motivos diversos, mas sempre com um elemento em comum: a crença de que não eram capazes. As frases eram diferentes na sua construção, com variações de palavras, mas sempre ditas com intuito de nos fazer compreender um significado singular: que suas trajetórias escolares, por algum motivo, foram deficitárias e marcadas por negligências que os levaram a perder a crença em si mesmos e nas possibilidades de construção de futuros diferentes. Hoje, depois de alguns estudos sobre racismo e raça penso que isso acontece porque

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegie manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de racismo estrutural (Kilomba, 2019, p. 77).

O contexto que envolve declarações como a desse jovem, com envergonhadas lágrimas nos olhos, sobre não saber ler ou escrever, é vivenciado não apenas por mim, mas por muitos profissionais no interior de unidades destinadas ao cumprimento de MSE e em escolas.

Trabalhando, desde o ano de 2015, em duas funções diferentes, mas ambas ligadas diretamente aos eixos de escolarização, profissionalização, esporte, cultura e lazer que, juntamente com os demais eixos da MSE, tem por objetivo levar o adolescente a pensar sobre responsabilização e está vinculada ao pleno desenvolvimento do adolescente (Brasil, 1990), inquietações inerentes à escolarização e aos processos de ensino e de aprendizagem desses adolescentes foram tomando corpo. Um corpo substancial demais, sendo alimentado diariamente em minha sensibilidade profissional, tornando-se impossível deixá-lo ser negligenciado no campo da pesquisa em educação.

Diante das experiências, que converto em substância própria, pela convivência com os adolescentes atendidos e seus familiares, as questões históricas, infelizmente, ficavam em segundo plano nas minhas percepções. Era complexo para mim, em apenas alguns meses do início desta pesquisa, me apropriar de conteúdos e conceitos que um historiador ético e engajado passa uma vida inteira de estudos para digerir e projetar.

Na prática, a todo instante de contato com os adolescentes e suas famílias, as implicações sociais, culturais, econômicas e até políticas se fizeram presentes na compreensão de cada grupo familiar, de cada vida que eu tinha o privilégio e a responsabilidade de tocar. Daí a pensar na deserção, pelo Estado (Aguilar, 1994), como fator que os conduz a situações recorrentes de abandono afetivo, social e moral, confesso que só foi possível após muitas leituras, incluindo algumas muito densas, como de Gramsci (2007) e de Poulantzas (1980), que me alertaram para o mal-estar social causado pelas relações de força e de poder.

Provavelmente, as memórias que carregou comigo sobre minha infância, minha escolarização e sobre minha família apontaram algumas direções que me impulsionaram a escrever o anteprojeto de mestrado. No entanto, o que são as memórias que temos se não um conjunto de lembranças, silenciamentos, esquecimentos, construções e apagamentos, lampejos do que poderia ter sido ou do que realmente foi? Assim como descreve Benjamin, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. (1987, p. 224). É possível sentir o perigo permeando a trajetória de vida desses adolescentes cujas vozes tenho me esforçado para propagar e multiplicar. Para além disso, sei que as linhas do meu destino e dos meus irmãos poderiam ter sido traçadas no mesmo

sentido que a desses jovens com quem trabalho hoje. O que me fez seguir por caminhos diferentes dos deles? Por que outros caminhos os conduziram às instituições coercitivas, ainda tão cedo? E quais caminhos foram esses? Essas questões estiveram na esteira da construção deste projeto em seus primórdios e me conduziram, muitas vezes, à construção de uma visão crítica e negativa em relação à questão familiar. A deserção familiar se apresentava como um tema relevante e a todo instante, eu me via enredada pela debilidade teórica que possuía sobre essa questão. Inconscientemente, desprezava as fragilidades dessas famílias nas suas dimensões socioeconômicas e culturais, esquecendo-me que elas também foram e são afetadas, em sua maioria, pelo racismo estrutural (Almeida, 2019) e em sua totalidade pela ineficiência das políticas públicas, da efetivação de direitos e da proteção do Estado (Aguilar, 1994). Por me identificar muito com jovens e ter meu olhar afetado e totalmente voltado para o grupo com o qual eu estava envolvida diretamente, tantas vezes as sutilezas das famílias não foram captadas pela minha sensibilidade e ignoradas pelo meu conhecimento acadêmico. Essa classificação negativa da família era como uma fuga, diante da qual eu queria encontrar uma solução rápida para sanar o problema do desvio de conduta dos Pedros. Em contextos distintos, eu costumava dizer em tom sarcástico: “Solta o menino e prende a família”! Uma referência, de senso comum, em relação ao coeficiente de erros familiares serem responsáveis pelo cometimento do ato infracional dos jovens.

Somente ao expandir o olhar para uma esfera social mais ampla e para a dimensão do Estado em sua face desertora, foi possível compreender que também a família, especialmente a família pobre e sem maiores referências educativas é tão vítima quanto os seus adolescentes infratores. Sem desejar a exaltação da expressão clichê: vítimas da sociedade – mas, sim, vítimas de um sistema político falido que não trata os problemas sociais do Brasil profundo com o devido comprometimento e respeito que ele exige e urge.

Quanto às pesquisas acadêmicas e o universo do ato infracional

[...] foi possível reafirmar a ideia de que os homicídios vitimizam principalmente adolescentes meninos negros, envolvidos em conflitos em torno do tráfico de drogas, e que habitam territórios periféricos e desassistidos do ponto de vista de efetivação de direitos. Mais do que isto, verifica-se que estes são mais frequentemente alvo das diversas dimensões de “apagamento” perante a institucionalidade, que vão desde a ausência de estabelecimento de contato, ao desaparecimento, o extermínio, ou a trajetória de vida demarcada pela ausência de efetivação de direitos (Cunha, 2022).

Diante de tão bárbaras reafirmações quando nos referimos às mortes de

adolescentes/jovens vítimas de homicídios, tornam-se claras as responsabilidades e a deserção do Estado diante do extermínio de uma parcela da população que, por sua vez, já está envolta numa camada de vulnerabilidades próprias da idade e que deveria ter uma perspectiva de futuro assegurada, como descrito no artigo 4º, da lei 8.069, de 13 de julho de 1990, sobre o dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público.

Se pensarmos os Pedros como um território de disputa pelo poder e também de subordinação da população negra, a morte como ferramenta de controle tem-se mostrado ineficaz, uma vez que, cada vez mais, vemos adolescentes e jovens se voltando contra as instituições de controle em busca de sua identificação, inclusive contra a escola. A brutalização dos corpos, que vitimiza o adolescente através da morte por homicídio não pode mais ser encarada como fatalidades isoladas. Diante da repetitividade e da impunidade que se estabeleceu, essa barbárie precisa e deve ser compreendida como um projeto da necropolítica (Mbembe, 2018) instaurada em nossa sociedade, desde a época da colonização, e que vem numa crescente violenta e ininterrupta de violação de direitos fundamentais que, por natureza, são inalienáveis. A questão não está exatamente no fato de esses adolescentes serem inocentes ou não. A sociedade aceita, não mais tão veladamente como antes, a criminalização e a morte desses jovens e aceita o projeto de extermínio de suas vidas ao legitimar a ideia do desvalor dessas vidas. A forma como a mídia constrói suas imagens diante do público, acaba por criminalizá-los por seus próprios infortúnios, atribuindo-lhes um caráter de “bandido” sem que haja uma reflexão macro sobre as construções de suas identidades

Não é preciso ser especialista em mídia para perceber que esta segue muitas vezes o gênero romântico da literatura para narrar fatos onde é possível identificar, sem maiores dificuldades, pela sua representação, quem é (são) o(s) mocinho(s) e quem é(são) o(s) bandido(s) da história narrada. Então, o que passa estar em jogo são as formas de representação dos valores do bem e do mal (Cardoso, 2016, p. 16).

Ainda segundo a autora, a intensificação das matérias veiculadas na mídia, da forma como é feita, particularmente nos jornais, tem seus efeitos deletérios sobre a população.

Fato é que a violência urbana e os modos de subjetivação juvenil, pautados em cotidianos nos quais inexiste a garantia de direitos, têm levado adolescentes e jovens, mais especificamente, adolescentes/jovens negros e periféricos ao caminho da morte brutal. A atribuição de cometimento de ato infracional e a criminalização da pobreza,

com interferência direta ou indireta do Estado, através das instituições coercitivas, das forças de segurança, do poder público ou mesmo da má gestão de algumas escolas públicas acabam naturalizando a morte e o extermínio da juventude brasileira, como aponta Alencar (2019, p. 8): “esses sujeitos costumam ser posicionados como algozes da situação geral de violência urbana e até culpados por sua própria morte no cenário de aumento da letalidade juvenil” .

Na tentativa de identificar o campo de pesquisa que aborda o tema dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e a educação, a princípio, uma busca, a partir do descritor ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, apresentou um resultado pouco menor que 300 trabalhos acadêmicos, dos quais aproximadamente um terço não envolvia diretamente o adolescente, mas famílias e profissionais envolvidos nesse contexto. Poucos trabalhos surgiram dos Programas em Educação: vieram sobretudo dos estudos em Psicologia e em Direito. Com a mudança dos rumos desta pesquisa, passei a buscar, nos repositórios de trabalhos acadêmicos, o termo MORTE DE ADOLESCENTES POR HOMICÍDIO. Considerando o período entre os anos de 2012 e 2022, apareceu apenas um (1) artigo no Scielo, retratando o impacto da perda em famílias de vítima; não considerando o adolescente como objeto de estudo propriamente dito, mas a família.

Ao buscar referências, no buscador do Google Acadêmico, no recorte temporal entre 2012 e 2022, nos artigos de revisão em língua portuguesa que discutem as questões raciais, pelo descritor HOMICÍDIO DE ADOLESCENTE NEGRO NO BRASIL, encontrei 117 trabalhos. Desses, 76, definitivamente, não conversavam com a temática em tela e muitos não tinham qualquer relação com as vivências adolescentes. Muitos tratavam do tema do suicídio de mulheres, idosos e crianças, outros de saúde da mulher ou saúde bucal. Dos 41 restantes, apenas dois eram da área da educação. O primeiro é um trabalho de conclusão de curso intitulado *Políticas socioeducativas no contexto brasileiro: uma revisão bibliográfica tendo “como objetivo central perceber a construção histórica e socioeducativa das políticas e práticas voltadas ao atendimento socioeducativo com menores infratores, levando em consideração as discussões sobre educação como processo de transformação social* (Pinheiro, 2021). O outro estudo, intitulado *Uma face da educação: panorama da socioeducação no estado de São Paulo*, que, segundo seus autores, tem por objetivo

expor o panorama da socioeducação no estado de São Paulo. Parte-se do

entendimento de que a socioeducação é uma face da própria educação escolar, haja vista que se configura como a última fronteira em busca de se assegurar os coeficientes educacionais mínimos necessários para a efetivação da dignidade humana desses adolescentes submetidos ao cumprimento de Medidas Socioeducativas (Almeida et al., 2018)

Foi publicado na Revista Educação UNG – SER, que se afasta um pouco dos objetivos que estabelecemos para essa pesquisa.

Ainda dentro do tema da violência que acomete o adolescente envolvido em ato infracional, voltamos a pesquisar, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o mesmo descritor: “morte de adolescente por homicídio”. Foram apresentados apenas 24 resultados para um período de 10 anos, entre 2012 e 2022. Desses, cinco absolutamente não conversam com a pesquisa em tela e nenhum dos resultados apresentados partem de Programas em Educação. O campo investigativo da Educação parece não ter tido muito o que dizer ou pouco se interessado pelos efeitos do que se passa com os milhares de Pedros Brasileiros da Silva.

Outra característica desta pesquisa, em sua fase inicial, mas que ainda perdura, sendo o traço longo mais perene em seu processo de construção, é que ela esteve sempre ancorada na necessidade – e especialmente no desejo – de ouvir e amplificar a voz dos Pedros que estiveram em cumprimento de medida socioeducativa. O trabalho cotidiano, sempre atravessado por suas narrativas, exigia uma escuta sensível, fazendo com que a construção do primeiro ano de mestrado circulasse em torno da busca sobre suas experiências de sociabilidade e o lugar da escola em suas vidas e se havia alguma relação entre o abandono escolar e suas trajetórias infracionais.

Compreender como os adolescentes em cumprimento de MSE experimentaram o ambiente escolar, como foram atravessados pelas interações próprias dessa instituição e como suas vivências sociais estiveram ligadas às suas identificações subjetivas esteve na base do primeiro contorno dessa pesquisa. Eu acreditava que auscultar o passado escolar poderia, talvez, trazer algumas respostas às minhas inquietações, auxiliando no desenvolvimento de uma práxis mais sensível e atenta, capaz de transformar a prática profissional em instrumento gerador de encruzilhadas na vida desses sujeitos. Todavia, como nos advertiu Milton Nascimento em sua clássica ‘Menino’ (1976, Álbum Geraes): Quem cala sobre teu corpo / Consente na tua morte / Trabalha a ferro e fogo / Nas profundezas do corte / Que a bala riscou no peito.

Contudo, a morte de um dos tantos Pedros Brasileiros da Silva, com quais construí relações de afetividade e respeito, fez com que eu decidisse, na contramão da música, não me calar, para que meu próprio sentido profissional não morresse com ele, razão pela qual apostei em Benjamin para com ele encontrar e escutar múltiplos Pedros, acreditando que “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (Benjamin, 1987)”.

O caminho da pesquisa continuou se remodelando e transmutações foram impossíveis de serem contidas. Afinal, tratava-se de pessoas e das suas vidas, vidas que se transformam e se movimentam. Portanto, é compreensível que esta pesquisa também se movimentasse, chegando, às vezes, a parecer disforme. Mas, se olharmos atentamente, estávamos falando de uma coisa só, desde o começo: estávamos falando do humano nos muitos Pedros em mim atravessados. Quiçá minha voz possa se converter, para um tempo indefinido no futuro, na voz e nos sonhos de Pedros Brasileiros da Silva, e também do eterno Pedro Bala, por meio de seu criador, o imortal Jorge Amado Brasileiro.

4 MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM UM ESTADO “DESERTOR”

Os trabalhos sobre esse assunto apresentam-se sob uma forma dita teórica ou, ao contrário, sob uma forma de invenção política direta numa conjuntura precisa. Eis aí um velho hábito. Tentei livrar-me dele: os problemas atuais são suficientemente importantes e novos para merecerem um tratamento aprofundado. Por outro lado, hoje mais que nunca, a teoria não pode enclausurar-se em uma torre de marfim

(Poulantzas, 1980).

Para muitos leitores, o tema das medidas socioeducativas soa com estranheza, devido à pequena difusão do assunto nos meios acadêmicos, especialmente no campo da educação. Ciente disso, me sinto na obrigação de, brevemente, contextualizá-los sobre o surgimento das medidas socioeducativas, no cenário histórico brasileiro.

A institucionalização de crianças e adolescentes acontece desde o período do Brasil colônia:

O Brasil possui uma longa tradição de internação de crianças e jovens em instituições asilares. Muitos filhos de famílias ricas e dos setores pauperizados da sociedade passaram pela experiência de serem educados longe de suas famílias e comunidades. Desde o período colonial, foram sendo criados, no país, colégios internos, seminários, asilos, escolas de aprendizes artífices, educandários, reformatórios, dentre outras modalidades institucionais surgidas ao sabor das tendências educacionais e assistenciais de cada época.

Um dos aspectos de grande interesse desta análise centra-se nas iniciativas educacionais entrelaçadas com os objetivos de assistência e controle social de uma população que, junto com o crescimento e reordenamento das cidades e a constituição de um Estado nacional, torna-se cada vez mais representada como perigosa. A ampla categoria jurídica dos menores de idade (provenientes das classes pauperizadas) assume, a partir da segunda metade do século XIX, um caráter eminentemente social e político. Os menores passam a ser alvo específico da intervenção formadora/reformadora do Estado e de outros setores da sociedade, como as instituições religiosas e filantrópicas.

O recolhimento de crianças às instituições de reclusão foi o principal instrumento de assistência à infância no país. Após a segunda metade do século XX, o modelo de internato cai em desuso para os filhos dos ricos, a ponto de praticamente ser inexistente no Brasil há vários anos. Essa modalidade de educação, na qual o indivíduo é gerido no tempo e no espaço pelas normas institucionais, sobre relações de poder totalmente desiguais, é mantida para os pobres até a atualidade. A reclusão, na sua modalidade mais

perversa e autoritária, continua vigente até hoje para as categorias consideradas ameaçadoras à sociedade, como os autores de infrações penais (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 22) .

Instituído pelo Decreto nº 17.943/27, vigorou, de 1927 até 1979, o Código de Menores Mello Mattos que consagrava a Doutrina da Situação Irregular, segundo a qual crianças e adolescentes não precisavam, exatamente, cometer um delito para serem institucionalizados: bastava ser considerado que a família não tinha condições materiais para mantê-los ou que estivessem em situação de vulnerabilidade. Essa doutrina se mantém enraizada em nossa sociedade e, de tempos em tempos, aparece em forma de redução da maioridade penal, diante da qual é sabido que os maiores prejudicados serão os adolescentes moradores de comunidades, pretos e pobres, diante de uma sociedade preconceituosa e intransigente. Existiu um longo caminho entre o período colonial e a implementação do Código de Menores, não podendo nos esquecer que esse período também é permeado pelos aspectos históricos, sociais e políticos que basearam as políticas de intervenção do Estado sobre a institucionalização do menor. Segundo Ricardo Westin, em reportagem na página eletrônica de notícias do Senado Federal, o termo pejorativo *menor* faz referência aos enraizamentos discriminatórios e à postura de exclusão social que remete ao Código de Menores. Na época, as crianças e adolescentes não eram considerados cidadãos de direitos, eram inferiorizados: logo, *menor*.

Na década de 1940, foi criado o SAM - Serviço de Atendimento ao Menor:

“A orientação do SAM é, antes de tudo, correccional- repressiva, e seu sistema baseava-se em internatos (reformatórios e casas de correção) para adolescentes autores de infração penal e de patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos para os menores carentes e abandonados” (Saraiva, 2005, p. 43).

Já na década de 1960, o SAM dá lugar à FUNABEM (Fundação Nacional De Bem-Estar Do Menor) que, durante a vigência do Regime Militar, teoricamente, pretendia a integração social do menor pelo trabalho, que pode ser compreendida, também como “inclusão forçada” (Fontes, 1996, p. 37), visando a formação da mão de obra necessária para suprir as demandas da indústria, assim como podemos observar, atualmente, nas intenções do novo ensino médio. No entanto, crianças e adolescentes daquela época continuaram a viver sob o mesmo jugo do SAM, que mudou o nome para FUNABEM mas manteve as mesmas práticas repressivas e desumanas. A FUNABEM, por sua vez, dividia os jovens internados em duas

categorias: os infratores e os que eram “entregues” pela família para receber uma educação que garantisse sua integração social. Na verdade, as famílias, de forma equivocada, atraídas pelas propagandas do governo, viam uma esperança para seus menores, sem compreenderem que havia subscrito, ali, um projeto de criminalização da pobreza, uma vez que a ação de entregar seus filhos para o Estado mostrava, para a sociedade em geral, que famílias pobres não possuíam condições de educar suas crianças, nem mesmo de oferecer os cuidados básicos, como alimentação e moradia dignas, o que levaria essas crianças a uma vida de delinquência; portanto, se tornariam criminosos em decorrência da pobreza em que viviam.

É possível entender os fatos que apresentei anteriormente, em relação à visão do Estado, através das práticas da FUNABEM, a partir do contexto social da década de 1960 no Brasil. As crianças que ficavam na rua, fosse trabalhando ou não, eram consideradas como potencial perigo para si e para a sociedade. Então, suas famílias, desacreditadas de sua capacidade de cuidá-las, devido à sua condição de pobreza, eram convencidas a entregá-las para o Estado, na forma dos aparatos oficiais de bem-estar. Por muitas vezes, essas crianças nunca voltariam a ver suas famílias: eram levadas para zonas rurais, para executarem trabalhos nas colônias agrícolas, afastadas de seus modos de vida, tendo suas identidades interrompidas e, depois, eram abandonadas à própria sorte ao atingirem a maioridade. A FUNABEM nasceu, portanto, no contexto da ditadura empresarial-militar, e traduz elementos da doutrina de segurança nacional da ditadura adaptada para a infância e a adolescência na perspectiva de aprofundamento de sua modernização. As colônias agrícolas surgiram bem antes da criação da FUNABEM, sob o nome de Patronatos Agrícolas⁸, previstos no decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918⁹.

Em 1979, foi adicionada, ao Código de Menores, a Doutrina de Proteção Integral do Menor, que viria estar presente na futura concepção do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o artigo 227 tornou-se a base para a criação do ECA, em 1990¹⁰.

No artigo 112 do ECA, estão estabelecidas, como medidas socioeducativas, a

⁸ Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/1106- patronatos-agricolas-3>. Acessado em 12/11/2023

⁹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html> Acessado em 12/11/2023

¹⁰ Informações baseadas na linha do Tempo sobre os direitos da criança e do adolescente, na página do Ministério Público do Paraná. <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-2174.html> Acesso em 20/02/2023.

advertência; a obrigação de reparar o dano; a prestação de serviços à comunidade; a liberdade assistida; a inserção em regime de semiliberdade ou de internação em estabelecimento educacional. Diferentemente das demais políticas de encarceramento de jovens que vigoraram até então, o Estatuto traz mudanças significativas na aplicação da lei e da proteção da criança e do adolescente, ainda que não pareça ter sido pensado para todos os contextos de vida de crianças e adolescentes brasileiros. Nesta pesquisa, o foco está sobre a medida socioeducativa de semiliberdade por dois fatores especialmente: 1) por ser uma das medidas mais gravosas, com a restrição da liberdade do adolescente; 2) pois, apesar da restrição, a maior parte das atividades realizadas pelos adolescentes deve priorizar os recursos da comunidade, promovendo a reintegração do adolescente (falamos de “reintegração” de forma genérica, na perspectiva de que esses Pedros, em algum momento de suas vidas, tiveram acesso à garantia de direitos), a responsabilização e o convívio social fora dos muros da Unidade. Portanto, a escolarização acontece em instituições formais de ensino, fora das Casas de Semiliberdade (Csl), assim como se privilegia a ocorrência de outras atividades sociais fora das CSL.

A medida socioeducativa de semiliberdade é uma política de meio aberto, desde a criação da SUASE, que é o órgão responsável, em Minas Gerais, por elaborar e coordenar a política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional. A gestão dessa medida ficou a cargo da Superintendência de Medidas Socioeducativas de Meio Aberto e Semiliberdade. Como preconiza o ECA (Brasil, 1990), em seu artigo 120, § 1º: “É obrigatória a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados recursos existentes na comunidade”. Isso faz com que a medida socioeducativa de semiliberdade seja executada em parceria com a rede de atendimento dos municípios, possibilitando atividades externas para os adolescentes, uma vez que o cumprimento destas deve ter uma íntima relação com os momentos de liberdade, estabelecendo uma cota de privação na liberdade de cada um, não o inverso.

O aumento das vagas mineiras nas Casas de Semiliberdade¹¹, em 2008, demandou que o Estado modificasse o modelo de parceria, até então vigente, com a sociedade civil. Não deixando de reconhecer a importância dos parceiros na execução

¹¹ Unidade para execução de medida socioeducativa de semiliberdade gerida por entidade civil. Com características de uma casa comum, deve oferecer possibilidades de interação social, e (re)socialização.

da medida, o Estado precisou delimitar os papéis para manter a política de execução sob a coordenação da SUASE. Através da Superintendência de Semiliberdade e Meio Aberto e sua Diretoria de Semiliberdade e Meio Aberto, coube à SUASE coordenar as diretrizes políticas da execução da medida, traçar um regimento interno único, prestar suporte metodológico para a equipe técnica, articular ações com outros poderes e desenvolver, com os parceiros, um modelo de trabalho para a execução das medidas. Ao parceiro, fica a responsabilidade pela articulação e propostas de atividades externas para os adolescentes, criando caminhos alinhados com a política, assim como a administração das Casas. Existe aí uma corresponsabilização, possibilitando uma execução dinâmica e articulada. No entanto, é possível vislumbrarmos, aqui, o início da deserção do Estado, uma vez que há transferência, às entidades civis, de parte de suas responsabilidades, redefinindo os papéis dos atores educacionais, transferindo parte do exercício que lhe cabe, como as políticas públicas para as juventudes, a instituições não diretamente ligadas ao seu corpo. É como se o Estado, na tentativa de diminuição de sua atuação direta nessa questão social, se valesse, parcialmente, do artigo 4º do ECA, onde está descrito:

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 (Brasil, 1990).

As unidades de execução devem ter, como diretrizes, os princípios norteadores das medidas socioeducativas, sendo eles: a brevidade, a capacidade de cumprimento e a excepcionalidade (Brasil, 1990). Em relação à condição de pessoa em desenvolvimento que atravessa as vivências do ser adolescente, quanto a esses princípios, é pertinente esclarecer que:

Tomar o princípio da “capacidade de cumprimento” como o norteador de cada caso nos permite dizer que o cumprimento de uma medida não se orienta por um ideal de normalização, ao qual todos devem aceder. Não é a adaptação o fim de uma medida socioeducativa, mas a condição do adolescente articular o ato praticado e a medida imposta. Para tal propósito não é necessário que o tempo da medida seja longo, nem tão pouco que ele se cumpra em etapas (Faria, 2009, p. 21).

A década de 80 é marcada pelo renascimento das democracias na América Latina, em especial no Brasil e na Argentina. Também entendemos os anos 80 como um período de transição entre dois regimes, extremamente opostos: autoritarismo e

democracia. Ainda assim, pode-se perceber elementos dos dois regimes, coexistindo, nesse período de transição. Essa transição teria se iniciado com a convocação dos partidos políticos para se tornarem protagonistas da saída de um governo de força para um governo eleito e civil, conduzido por membros de um partido (Aguilar, 1994). Isso significa uma transição importante, marcada pela diminuição dos mecanismos de força em favor dos mecanismos de dominação pelo consenso, no sentido atribuído por Gramsci (2007).

Também nesse período, a história apresenta um Brasil que permanece com muitas dificuldades de encontrar soluções para as questões econômicas, políticas e sociais que se apresentam naquele momento. As cobranças da dívida externa são um dos fatores que mais desestabilizam a economia nacional, gerando um estado de inseguranças e muitas disputas no campo político. De modo geral, o conceito de crise de Gramsci nos ajuda a explicar esse momento. Para o autor, a crise se qualifica como momento histórico em “que o velho morre [no caso brasileiro, a ditadura empresarial-militar] e o novo não pode nascer [a democracia]: neste interregno, verificam-se os fenômenos patológicos mais variados” (Gramsci, 2007, p. 184) em decorrência das relações de poder instituídas.

Sem consenso, cada força política buscou afirmar sua definição de democracia. O resultado da correlação de forças foi acentuando as desigualdades sociais, o aumento da inflação, a diminuição dos empregos e a queda do poder de compra. De 1985 a 1989, vários planos foram implementados com o intuito de estabilizar a economia, sem responder adequadamente aos objetivos esperados. Todas as capacidades de negociação foram perdidas e os intentos de solucionar a crise se esgotaram, apesar dos avanços inscritos na Constituição de 1988. Naquele momento, as eleições de 1989, que foram projetadas como a “tábua de salvação” para crise, se afirmaram como “fenômeno patológico”, nos termos atribuídos por Gramsci no conceito de crise, já que o resultado da eleição presidencial não pôs fim à crise.

Assim, Fernando Collor de Melo, endossado por uma forte campanha de marketing, assumiu a administração das funções do Estado em colapso e instituiu um discurso do “fim do Estado”, fortalecido pela onda neoliberal que ecoava no mundo, mais fortemente entre “as elites e a classe média desinformada”. Com uma inflação elevadíssima, o Brasil era visto, praticamente, como um “país” sem moeda. O governo, então, promoveu um intenso programa de desestatização, reduzindo, ainda mais, os poderes regulatórios do Estado (Aguilar, 1994).

Atualmente, vivenciamos políticas parecidas, que objetivam entregar, cada vez mais, a regulação das relações de força nas mãos da sociedade, ficando a cargo da classe dominante, claro, a administração do que, em suma, deveria ser público.

Sendo assim, chegamos às desanimadoras constatações de que o Estado vem se tornando cada vez mais desertor, como alusão ao que se furta ao cumprimento de suas obrigações com a nação, que está apartado de suas atribuições e responsabilidades com as políticas públicas e com o povo brasileiro como um todo.

Após essa breve contextualização de algumas mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas a partir da década de 1980, tendo observado esse período com as lentes de Luis Enrique Aguilar (1994), lanço a luz das minhas reflexões para algumas questões referentes à educação brasileira, mais especificamente para os pressupostos do Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca) no que tange às medidas socioeducativas no Brasil como expressão da materialidade do fenômeno estatal.

Dentro do contexto histórico brasileiro, não há como negar muitos equívocos na aplicabilidade de medidas socioeducativas. Tivemos o primeiro Código de Menores, assinado pelo então presidente Washington Luiz, em 12 de outubro de 1927, que estabeleceu que o jovem é penalmente inimputável até os 17 anos e que somente a partir dos 18 responde por seus crimes e pode ser condenado à prisão. O que agora está em debate, no país, é a redução da maioridade penal para 16 anos. O segundo Código de Menores, a Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, instituiu a Doutrina da Situação Irregular, que vigorou no Brasil até o final dessa mesma década de 1980, sobre a tratamos no início desta sessão, pela qual os menores de 18 anos sofriam a ação estatal, independente da prática de ato definido em lei como crime, mas de acordo com sua situação socioeconômica. Já em 1990, a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, revogou o anterior Código Mello de Matos e criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que é o detalhamento do artigo 227 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e a tradução brasileira da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Traz, inegavelmente, significativas mudanças para se pensar as questões referentes à criança e ao adolescente e é reconhecido, por diversos países, como sendo um documento de extrema importância para o desenvolvimento de ações direcionadas a esse público.

As medidas socioeducativas (Mse) são aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais, estão previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente, doravante ECA. Apesar de configurarem respostas à prática de um ato análogo a

crime, deveriam ser executadas, predominantemente, com finalidade educativa e não punitiva. No entanto, o que podemos perceber, após uma breve análise dos meios midiáticos, são Centros de Internações superlotados, sem condições de atendimento adequado e humanizado a esses meninos e meninas “acautelados” sob o poder estatal, e incluem a privação da liberdade, o que não pode ser compreendido como uma ação puramente educativa, revelando contradições entre a política de Proteção Integral e a criminalização das juventudes.

Quando voltamos nosso olhar para a situação educacional brasileira, no âmbito das escolas públicas, enxergamos descaminhos e atrocidades, como é o caso do projeto Escola Sem Partido, por meio do qual “a ideologia dominante invade os aparelhos do Estado, os quais, igualmente, têm por função elaborar, apregoar e reproduzir esta ideologia [...]” (Poulantzas, 1980, p. 33). Na mesma linha, identificamos as propostas do Novo Ensino Médio que vêm sendo discutidas e reformuladas desde 2013 em nosso país, e que, além de suprimir conteúdos fundamentais para a formação de um cidadão crítico, reflexivo e engajado nas questões relevantes para o desenvolvimento do ser humano, da sociedade e das questões socialmente vivas, têm causado um extremo “desabastecimento” de professores em sala de aula e aumentado o abismo das desigualdades, já existentes, entre alunos de escolas públicas e privadas, com as diferenciações na oferta referente aos conteúdos, métodos e profissionais, sobretudo nos denominados itinerários formativos. Nesse sentido, as funções do Estado foram sendo delineadas pelo bloco no poder, nos termos da definição de Poulantzas (1980), para restringir direitos. Na reta final do ano letivo de 2023, o Novo Ensino Médio se encontra em reestruturação. Poderíamos até considerar que está passando por uma contrarreforma após críticas, pedidos de revogação, manifestações e até uma consulta pública, por parte de estudantes, educadores e especialistas que se dedicam a conter as desigualdades e a precarização do ensino nas escolas públicas. Deficiências vêm sendo ajustadas, ao mesmo tempo em que as incertezas do que virá permanecem entre os preocupados com uma educação de qualidade em nosso país.

Apesar de não constarem alguns dados relevantes sobre a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa - MSE, no último levantamento anual do SINASE¹², realizado em 2017 e publicado em 2019, podemos

¹² Levantamento Anual SINASE: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e->

verificar, na prática das unidades de atendimento socioeducativo, que a maioria dos adolescentes que iniciam o cumprimento de MSE abandona os estudos na segunda etapa do ensino fundamental. As formas de exclusão, entre as quais a institucionalização do racismo, nos processos de ensino e de aprendizagem, têm afetado as juventudes brasileiras de forma devastadora. Existem várias outras razões pelas quais esses meninos e meninas abandonam a escola, inflando, ainda mais, as estatísticas de evasão escolar. O ensino orientado pela pedagogia tradicional afasta os modos da aprendizagem significativa, capazes de suprimir desigualdades no interior desses processos.

Não há consenso quanto ao lugar desses adolescentes no ambiente educacional, seja escolar formal ou não-escolar. É preciso considerar se é um lugar capaz de deixar que expressem suas histórias e as memórias de seus corpos não dóceis, mas sedentos por quem os aceite e os ajude a conhecer caminhos novos ou se é um lugar punitivo, impregnado pelo mesmo ranço escravagista de outrora, o que poderá determinar, fundamentalmente, o sucesso, ou não, desses adolescentes em suas trajetórias acadêmicas e sociais. No entanto, o que temos vivenciado, no âmbito político, em relação à educação brasileira, não é nada animador uma vez que

Trago como hipótese o entendimento de que a principal estratégia de repressão às maneiras de viver dessas pessoas se fez na elaboração recorrente de narrativas da falta, com o propósito explícito de desqualificá-las, senão invisibilizá-las na sua humanidade. Tais narrativas foram abundantes na literatura de viajantes, nos discursos de autoridades, obras de autores de época, nos periódicos e magazines, histórias infantis, charges, piadas etc (Veiga, 2019, p. 1).

O Estado, que já foi qualificado como desertor (Aguilar, 1994), hoje atrevo-me a denominá-lo como *deserdor*, como um pai que deserda seus filhos, entregando-os à própria sorte, sem provê-los com os instrumentos necessários para sua subsistência e segurança, protegendo-os dos riscos e das vulnerabilidades possíveis. Um Estado que vem expressando, em sua materialidade, a deserção dos adolescentes e criminalizando suas condutas que, na maioria das vezes, é a forma de resistência à péssima condição socioeconômica e à falta de acesso a variados meios de produção do conhecimento a que estão submetidos. Em função da correlação de forças, o Estado vinha sendo administrado pelo bloco no poder que não reconhecia os direitos de proteção social e a necessária qualidade educacional como bens sociais

indispensáveis, sobretudo, para os adolescentes negros e periféricos.

Quando trago para o campo da discussão a categoria socioeconômica como um dos pontos de partida para a criminalização das juventudes no Brasil, começamos a compreender a relação gramsciana sobre economia e política como partes componentes do fenômeno estatal entendido como bloco histórico, nos termos da acepção de Gramsci (2007). Existe uma unidade entre essas duas forças que regulam as relações humanas e, em outros momentos, são estabelecidas, justamente, pelo modo de produção capitalista formulado pelas próprias necessidades e relações humanas (Martins, 2011, p. 75). Assim sendo, instituições, partidos, corporações e associações se utilizam da materialidade do Estado para alcançar seus próprios objetivos e, através da política e da economia, vão organizando as relações de forças e de poder dentro da sociedade capitalista, que tem seu fim não no bem-estar comum, mas na manutenção das classes, cada vez mais marcadamente divididas e estereotipadas. É a sociedade, nas suas relações sociais, que formula o Estado, e este, como na década de 1980, parece que cada vez mais tem seu lugar “enfraquecido e incapaz” na organização social.

A escolarização, como está estruturada, é resultado das relações de poder que nos levam a ampliar a compreensão do fenômeno educativo, no qual a educação será definida pelo projeto de sociedade que se deseja alcançar e que será determinada, justamente, pelas relações de forças, assim como “o Estado também tem um papel específico na organização das relações ideológicas e da ideologia dominante” (Poulantzas, 1980, p. 33) no qual essa estrutura existe e é assimilada.

No caso da criminalização do adolescente, que começa pela criminalização da pobreza e do uso da droga – já que, nas comunidades menos favorecidas, a dependência química passa a não ser observada como um problema de saúde mental e sim como parte de uma identidade criminalizada, parte da educação brasileira vem sendo compreendida como um problema de segurança pública, tornando-se responsabilidade das unidades de socioeducação, atreladas ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo- SINASE¹³ que, para viabilizar o cumprimento da lei, sequestra a liberdade de adolescentes e jovens entre 12 e 21 anos de idade, pois, em

¹³ SINASE – Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo - É o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

tese, o adolescente ou jovem poderá iniciar o cumprimento da MSE em qualquer momento entre o cometimento do ato infracional e seus 21 anos de idade incompletos, como consta no artigo 2º do ECA:

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.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. (Brasil, 1990)

Como é possível verificar pelos estudos de Cadernos do Cárcere, de Antonio Gramsci (2007, p. 119), o “Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” esse consenso através das associações políticas e sindicais que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente”. Em Minas Gerais, por exemplo, grande parte das medidas socioeducativas é executada por organizações privadas em cogestão com o estado, favorecendo a normatização da criminalização da adolescência em conflito com a lei.

A mídia também tem papel importante nas relações de consenso, como é possível observar em sua parcialidade na questão da redução da maioria penal, uma vez que algumas emissoras de televisão investem no sensacionalismo das redações de matérias envolvendo adolescente em conflito com a lei.

Essa corrente que prega a redução da maioria penal vem ganhando força entre os apoiadores da extrema-direita que, infelizmente (com esperança de que não mais no futuro), esteve à frente do Poder Executivo de nosso país e tem grande influência no Congresso Nacional, pactuada pela aliança estabelecida com o chamado “Centrão”.

Enquanto a política de governo não tiver seus rumos redirecionados, será cada vez mais difícil estabelecer uma política de Estado que possibilite o diálogo favorável para a implementação de políticas públicas que realmente viabilizem novas travessias para a educação brasileira, especialmente para o sistema socioeducativo e o jovem envolvido em conflito com a lei no Brasil. Gramsci nos ajuda a projetar a complexidade desse desafio:

Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral (Gramsci, 2007, p. 19).

No projeto de sociedade que vislumbro, percebo uma escola capaz de ofertar modos pelos quais a criança e o adolescente sejam capazes de sonhar um futuro para si e para suas famílias. Uma escola que garanta direitos e possibilite a formação crítica, aliada a uma ideia de futuro imediato, sem que seja necessário estender as mãos para o trabalho análogo ao tráfico de drogas como tentativa de se alcançar a ascensão econômica, assim compreendido por muitos adolescentes em cumprimento de MSE. Uma escola que valorize as culturas, que respeite as diferenças e pregue a educação como prática de liberdade entre seus atores (Freire, 1967). Isso só será possível com a reconstrução/reformulação de tantos direitos perdidos ao longo dos últimos anos, com políticas públicas alinhadas entre si e que não permitam, na incompletude de suas atribuições, as faltas que tantas crianças e adolescentes sofrem atualmente dentro de seus lares, escolas e outros espaços formadores. O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente tem, em seu corpo, várias aplicabilidades para a garantia de direitos de crianças e adolescentes que, na prática, são inviabilizadas pelo contexto histórico, social e econômico no qual vigora o próprio Estatuto: “A teoria do Estado capitalista não pode ser separada da história da sua constituição e de sua reprodução (Poulantzas, 1980, p. 29). E, quando consideramos o contexto histórico, social e econômico em que pesquisamos as vivências de Pedros Brasileiros da Silva e seus extermínios, articulados como projeto estruturado na sociedade desde um passado que remonta ao dos negros exterminados durante sua escravização no Brasil (Lacombe, 1988. p. 131), somos conduzidos a pensar nos contextos fascistas diante das “peles negras, máscaras brancas” (Fanon, 2008), nas quais, muitas vezes, descobrimos que estamos nos abrigando, impulsionados pelo mecanismo de sobrevivência. Quando, ainda no início do curso do mestrado, eu afirmava nunca ter sofrido as marcas de um racismo direto, Lewis R. Gordon, no livro de Fanon, veio me explicar a necessidade que o negro sente de se esconder do seu sofrimento e do sofrimento dos seus semelhantes, justamente por termos consciência da permissividade de toda atrocidade do racismo contra nós, povo negro e, por certo, podemos relacionar claramente essa ideia ao que é trazido por Lewis Gordon no prefácio do citado livro de Fanon, expressando que

A liberdade requer um mundo de outros. Mas o que acontece quando os outros não nos oferecem reconhecimento? Um dos desafios instigantes de Fanon para o mundo moderno aparece aqui. Na maioria das discussões sobre racismo e colonialismo, há uma crítica da alteridade, da possibilidade de tornar-se o Outro. Fanon, entretanto, argumenta que o racismo força um

grupo de pessoas a sair da relação dialética entre o Eu e o Outro, uma relação que é a base da vida ética. A consequência é que quase tudo é permitido contra tais pessoas, e, como a violenta história do racismo e da escravidão revela, tal licença é frequentemente aceita com um zelo sádico. A luta contra o racismo antinegro não é, portanto, contra ser o Outro. É uma luta para entrar na dialética do Eu e do Outro (Fanon, 2008, P.16).

A impossibilidade de viver uma relação dialética com um Outro branco não permitia que eu enxergasse como o branco impunha sobre qualquer negro as marcas do racismo estrutural (Almeida, 2019), impedindo que eu me sentisse afetada pelo racismo em uma de suas formas mais cruéis, dificultando a visão ética e crítica sobre a forma como o Estado conduz suas políticas públicas. Também não me reconhecia nas próprias dores do povo negro, impedindo-me de ver o racismo que me oprimia o tempo todo, me cerceava e limitava.

Através dos aparatos legais do Estado, políticas públicas para a população negra e outras populações subalternizadas podem ser estabelecidas. O conceito de ação afirmativa não é uma invenção do governo brasileiro. Surgiu, primeiramente, em 1930, na Índia, com a tentativa de minimizar o rigor do sistema de castas existente por lá, mas a ascensão das discussões ganhou força nos Estados Unidos, nos anos 1960, com reivindicações democráticas internas e a luta pelos direitos civis, que começaram a provocar mudanças nas estruturas políticas do país. No Brasil, as discussões tiveram início somente nos anos 1980. Um dos primeiros a propor um projeto de lei nesse sentido foi o então deputado federal Abdias do Nascimento, em 1983, quando defendeu uma ação compensatória para os afro-brasileiros após séculos de discriminação. Naquele momento, o projeto não foi aprovado, mas abriu caminho para que as reivindicações continuassem ganhando cada vez mais força, até mesmo durante a Assembleia Constituinte de 87/88. Uma das primeiras ações afirmativas a ser aprovada foi a chamada Lei de Cotas, a Lei 12.711, aprovada em 2012, em sequência das leis 10.639/2003 e 11.645/08, que introduziram a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar (115 anos após a abolição).

O Estado em que se aprovam leis com efeitos tão significativos para população negra é o mesmo Estado pelo qual não se consegue garantir o direito à vida aos jovens negros, de acordo com o Atlas da Violência 2021, estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em conjunto com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública:

Com efeito, no Brasil, a violência é a principal causa de morte dos jovens. Em 2019, de cada 100 jovens entre 15 e 19 anos que morreram no país por

qualquer causa, 39 foram vítimas da violência letal. Entre aqueles que possuíam de 20 a 24, foram 38 vítimas de homicídios a cada 100 óbitos e, entre aqueles de 25 a 29 anos, foram 31. Dos 45.503 homicídios ocorridos no Brasil em 2019, 51,3% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos. São 23.327 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, em uma média de 64 jovens assassinados por dia no país. Considerando a série histórica dos últimos onze anos (2009-2019), foram 333.330 jovens (15 a 29 anos) vítimas da violência letal no Brasil. São centenas de milhares de indivíduos que não tiveram a chance de concluir sua vida escolar, de construir um caminho profissional, de formar sua própria família ou de serem reconhecidos pelas suas conquistas no contexto social em que vivem (Cerqueira, 2021, p. 27).

Ainda de acordo com o Atlas da Violência 2021

Em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras (Cerqueira, 2021, p. 49).

Em 3 de julho de 1968, o ditador Costa e Silva assinou a lei de número 5.465/68, apelidada de “Lei do Boi”. Diante do contexto histórico do período, fica fácil compreender que tal lei não surgiu para garantir direito de negros ou pobres. Na verdade, essa foi a primeira lei de cotas instituída no Brasil, destinada a atender os filhos dos fazendeiros e promover seu acesso às universidades públicas do país. Ou seja, foi a primeira lei no Brasil a garantir cotas nas universidades públicas. Essa lei vigorou até 1985 e foram reservados até 50% das vagas para candidatos agricultores ou filhos desses, proprietários ou não de terras. Na prática, não atendia ao ideal de justiça, igualdade e reparação histórica, uma vez que apenas os filhos da elite detinham condições financeiras para se manter estudando na cidade, já que os filhos dos lavradores pobres não tinham acesso à informação ou precisavam continuar trabalhando na lavoura para ajudar no sustento da família, sem condições de priorizar os estudos. E, ainda hoje, vemos uma grande parcela da população defendendo o fim das cotas nas universidades públicas para negros, sem nunca questionarem o mesmo sistema de cotas em outros momentos da história do país e que favorecia pessoas brancas e ricas, marcas de um racismo estrutural que, muitas vezes, é denunciado e combatido com atrasos significativos para a história do povo negro. Isso porque, infelizmente, é preciso cautela até mesmo para o enfrentamento das desigualdades: precisamos nos preparar para um contra-ataque que se abate sobre o povo sem muitos impeditivos. Uma pesquisa como esta, nos meandros da educação brasileira,

poderia ter sido realizada, sem dificuldades de intelecto, há muito tempo:

Este livro deveria ter sido escrito há três anos... Mas então as verdades nos queimavam. Hoje elas podem ser ditas sem excitação. Essas verdades não precisam ser jogadas na cara dos homens. Elas não pretendem entusiasmar. Nós desconfiamos do entusiasmo. Cada vez que o entusiasmo aflorou em algum lugar, anunciou o fogo, a fome, a miséria... E também o desprezo pelo homem. (Fanon, 2008. p. 28)

Quando comecei a ler o livro *Pele negra: máscaras brancas*, logo no prefácio, escrito por Lewis R. Gordon, foi impossível não cair num choro profundo e dolorido. Quando, na página 16, vêm, para nós, revelações sobre o sentimento de impotência social e como isso nos leva a nos esconder da realidade e do outro, como mecanismos de defesa, sentimos nossas fragilidades. Esse assunto foi como um soco no estômago.

Tantas vezes quis me afastar de algumas situações no âmbito profissional, devido ao esgotamento físico e mental que elas me traziam. E, nos dias que antecederam a leitura do livro, as perseguições foram constantes e as más notícias, relacionadas ao contexto do trabalho que realizo, me abalaram profundamente e tocaram de um jeito muito pessoal.

Em agosto de 2022, um jovem que cumpria uma MSE recebeu a extinção de tal medida. Enquanto educadora, sempre tive um carinho afetuoso e muito respeito por todos os adolescentes e jovens que conheci durante minhas trajetórias acadêmica e profissional, mas não há como negar que, por alguns deles, você acaba se “apegando” mais. Existem casos emblemáticos nesses espaços, que nos tocam de uma forma especial e que levaremos para sempre conosco. Esse jovem e seus irmãos, que conheci pessoalmente, sempre terão um lugar cativo na minha memória, serão presentes em minhas lembranças e, diante da territorialidade geográfica que nos aproxima, até mesmo os conheci em alguns espaços fora da esfera profissional. Os sentimentos de luto e tristeza me invadem enquanto escrevo estas palavras. Algumas semanas antes de eu iniciar a escrita destas linhas, ele foi assassinado, de forma extremamente violenta e cruel. É difícil falar dele assim, até porque, ele foi um dos jovens que convidei para fazer parte desta pesquisa, só que, mais uma vez, sua voz foi silenciada. E agora para sempre! Ele não teve a chance de nos contar quais eram suas memórias escolares, suas vivências de sociabilidade, sobre sua trajetória infracional e outros futuros que ele pudesse desejar. Doze disparos de arma de fogo, como noticiado em jornal local, o calaram numa manhã de primavera, em via pública,

em um bairro permeado pela violência, a menos de dois meses de completar 19 anos. Na foto barbaramente publicada, ele está caído sobre seu próprio sangue, corpo imóvel e vida que se extinguiu sem possibilidades de encontrar o futuro.

A guerra entre grupos rivais, que disputam o controle do tráfico de entorpecentes, arrancou a vida de mais um jovem. Apenas mais um número para as estatísticas em segurança pública e que, talvez, apareça nos estudos para o próximo Atlas da Violência no Brasil. Espero que sua voz silenciada na sociedade, provavelmente por outros jovens usados como ferramentas da morte por narcotraficantes, encontre formas de ecoar nesta pesquisa ou que esta pesquisa seja a arma que, verdadeiramente, o empodere, ainda que *post mortem*, ainda que em tempos vindouros. Escrevo na esperança de que ele possa representar a voz de muitos Pedros Brasileiros da Silva que, no presente, vêm sendo exterminados, especialmente quando alcançam a maioridade, tornando-se dispensáveis aos objetivos sujos da violência urbana. Então, profetizo que “esse futuro não é cósmico, é o do meu século, do meu país, da minha existência. De modo algum pretendo preparar o mundo que me sucederá. Pertença irreduzivelmente à minha época” (Fanon, 2008, p. 29), e, nesta época, desejo, ardentemente, causar mudanças.

Quando me refiro ao fato de os jovens se tornarem dispensáveis ao completar a maioridade, é importante lembrar que não seria a redução da maioridade penal que resolveria o problema. O tema vinha sido discutido no Congresso Nacional, em torno das PEC (Propostas De Emenda Constitucional) 171/93 e 115/2015, que visam diminuir a idade mínima com que uma pessoa pode ir para a prisão em caso de crimes hediondos, e também fez parte do plano de governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. Mas o assunto voltou à pauta com o recente ataque na Escola Estadual Thomázia Montoro¹⁴, em São Paulo: apenas dois dias após o ataque, o senador Magno Malta (PI-ES), em Plenário, no dia 29 de março de 2023, reacendeu a discussão sobre a redução da maioridade penal no Brasil, clamando pela PEC 115/2015. A cada acontecimento que ressalta a vulnerabilidade das juventudes em nosso país, levanta-se uma voz com frases como: “Ora, quem cometer crime hediondo, independente da idade que tiver, vai ter que pagar” – argumentou o senador e foi publicado na página eletrônica de notícias do Senado Federal, em 30/03/2023.

¹⁴ O ataque à Escola Estadual Thomázia Montoro ocorreu no dia 27 de março de 2023, em São Paulo, deixou uma professora morta e três educadoras e um aluno feridos.

A violência e a pobreza não são um fim, ou seja, não são o problema em si. A violência é uma consequência da falta de oportunidade de ascensão social, da incompetência na reparação dos prejuízos históricos e da garantia de direitos básicos, entre eles a educação de qualidade e o ensino superior que foram negados à população, por parte do Estado.

Nas intervenções pedagógicas que realizo, já ouvi que, **“se reduzirem a maioria penal, o problema aumenta, pois vamos começar a aliciar os menorzinhos cada vez mais cedo. Crianças serão trazidas para o tráfico cada vez menores e mais inconsequentes. As coisas vão ficando cabulosas! Não tem jeito, a firma não pode parar”!** Essa fala nos mostra que não haverá a diminuição da criminalidade e da violência imposta a crianças e adolescentes com a redução da maioria penal. O submundo do crime está adiante, com possíveis soluções para essa mudança legal. Não é a dita “impunidade” devido à menoridade que alimenta o exército do crime e da violência no Brasil. O que torna nosso país cada vez mais vulnerável e violento é a falta de um projeto de nação que proteja suas crianças e adolescentes com educação de qualidade e condições dignas de se manterem em uma sociedade que, por sua vez, está se tornando cada dia mais excludente, racista e discriminatória. Que não ouve a voz do preto periférico e não lhe dá oportunidade de sanar suas necessidades mais elementares.

A deserção do Estado, através do desmantelamento de políticas que favorecem a educação e, com isso, a ascensão das camadas subalternizadas, é o pivô do crescimento da criminalidade e da violência. O que acabaria com esse cenário seria o investimento justo no crescimento econômico, cultural e na reforma ética do país. Um país que passa fome será sempre violento, independente do encarceramento, como forma de controle social em qualquer idade.

A esta altura da pesquisa, chego a duvidar se a escola ainda pode ajudar a atual geração! Seria o sacrifício exigido deixar esta geração se perder enquanto nos preparamos para a próxima? Assistindo, impassíveis, sua exterminação, enquanto aprendemos com os erros de hoje, enquanto construímos as políticas públicas para a criança e o adolescente de amanhã? É fato que estamos perdendo a batalha e as vidas dos jovens negros deste país.

Os acontecimentos que seguiram no Brasil após a eleição do dia 30 de outubro de 2022 devem servir para continuarmos com o alerta ligado contra o perigoso jogo da direita conservadora. Para pouco mais da metade da população (50,90% dos votos

válidos, segundo o site do TSE), fique a certeza de que a outra parcela (49,10% ou 58.206.354 votos válidos) não defende um ideal de liberdade democrática, de direitos humanos ou de proteção às minorias ou de grupos tornados minoritários pela intolerância, seja ela racial, de gênero, religiosa, econômica ou política. “Não venho armado de verdades decisivas. Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais. Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas”. (Fanon, 2008, p. 25).

Até quando deixaremos nossos adolescentes e jovens à mercê de uma grande parcela da sociedade que não tem valorizado a educação, a criança, o adolescente e, acima de tudo, não valoriza o professor, os processos de ensino e de aprendizagem?

Mais do que nunca, precisamos nos preparar para encontrar o futuro que desejamos, um futuro que possibilite o refazimento de nossa tão sonhada liberdade. Para tal, precisamos ouvir aqueles a quem tem sido negado o direito ao pleno desenvolvimento e à formação de uma consciência crítica e criativa. Escutemos a voz dos Pedros, escutemos o que eles têm a dizer sobre futuros imaginados e suas esperanças.

A seguir, peço licença, pois preciso mostrar uma narrativa que venha das bases, tornando visíveis os sujeitos desta pesquisa. Não posso me dar o direito de somente falar por eles. Preciso deixar em destaque a voz dos Pedros que seguiram o caminho da reflexão proposta e me contaram sobre como eles se percebem no mundo e quais suas esperanças para os futuros que desejam distante da face da morte, porque “[...] o ser humano não pode viver no mundo, se não tiver pela frente alguma coisa jubilosa” (MAKARENKO, 2005, p. 569). E esse coletivo de Pedros merece que a voz lhe seja ouvida e reproduzida.

5 IMAGINANDO FUTUROS: PEDROS BRASILEIROS DA SILVA EM OLHARES SOBRE O TEMPO

A palavra pode revelar muito sobre quem a diz assim como os efeitos sobre quem ela é dirigida. Diante, então, da incompletude do meu esforço individual para trazer-lhes um entendimento acerca do que quero tratar aqui, convoco a pedagogia da autonomia na tentativa de introduzir uma problemática que, vez ou outra, vejo repetindo-se, tanto no meio educativo quanto nas relações interpessoais de alguns jovens e de pessoas em geral. Freire (1996, p. 49) nos diz que “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, [...] entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” e diante da constatação de que sou este ser inacabado e em busca da reinvenção constante do ser humano que sou no exercício do aprender e do ensinar, começo a escrever um último capítulo da história dos Pedros Brasileiros da Silva. Digo último nesta dissertação, mas com a esperança de que seja o primeiro de muitos em suas vidas, diante da responsabilidade que temos sobre as palavras que proferimos a esses jovens. Pela natureza da condição de incompletude da adolescência, tais pessoas têm a tendência de serem afetadas pelas influências das palavras a elas proferidas e, nem sempre, para evitar a apropriação de palavras negativas, conseguem guardar seus jovens corações de todo o prejuízo que isso pode lhes trazer.

Guardar o coração significa ser vigilante e montar uma proteção contra palavras negativas que podem ter a força para nos fazer parar ou mudar os rumos de nossos projetos de futuro. Uma demonstração do quanto precisamos guardar nossos corações pode ser percebida na escolha de música de um dos adolescentes para se apresentar. Pedro Brasileiro da Silva escolheu a música de MC Lipi *Vitória chegou*. Na verdade, ele pediu da seguinte forma: “**barraquim’ de madeira do MC Lipi**”. E a letra da música nos conta um pouco de sua história de vida nos refrões:

Não quis saber de estudo
Meu pai me xingou de tudo
Quase me pegou no murro
Ôh menino vagabundo!
Ôh menino vagabundo!
Falei que ia virar cantor
Eles não acreditou

Até que a vida me mostrou que eles tinha medo
De eu passar o que eles passou

Esse Pedro realmente morou sozinho em um barracão de madeira, sem condição básica de moradia, quando a mãe precisou se mudar pois ele estava ameaçado de morte por um grupo rival e isso se configurava como uma situação de perigo para o restante da família. O pai já havia abandonado essa família há algum tempo e não acreditava na possibilidade de mudança do filho. Provavelmente, essa letra de música tem um significado pessoal para ele: fora do contexto não teríamos como compreender: **“Não conheci meu pai direito, não sei por onde ele anda ou se está morto ou vivo. Já vi minha mãe dar de mamá pros meus irmão, segurando eles com uma mão e o cachimbo na outra. Nunca tive ninguém que falou pra mim que eu podia ser diferente, só massacre [...] Meu sonho é construir minha casa do jeito que eu quero!**

A força da narrativa sobre nossos futuros deve pertencer somente a nós e ser compartilhada para que seja conhecida entre aqueles que desejam saber de nossas histórias de vida. Não devemos nos sentir presos às faltas do passado e nos limitarmos diante das circunstâncias presentes. Podemos sonhar um futuro diferente para nossas vidas, assim como devemos ter os olhos focados adiante de nós, vivendo o prazer pessoal de vislumbrar um tempo de esperanças e de transformações das realidades que nos foram impostas, como nos conta a letra da mesma música: “Ôh, vitória chegou / Deus abençoou / O barracão de madeira, os buraco da telha / Ele já tampou, amém!

No entanto, quando tratamos de futuros imaginados, sonhados, mesmo em posições de desvantagens socioeconômicas, é necessário fazer saber que, mesmo que esses jovens alcancem a compreensão mais crítica das condições precárias, das faltas, das interdições, enfim, das situações de opressão que sofreram, nada disso os conduzirá a uma nova realidade. Mas essa compreensão crítica é a virada de chave que precisam para dar um passo à frente, desde que se engajem politicamente para suas transformações de realidades (Freire, 1992, P.16).

Porque iniciar um capítulo de dissertação com essas palavras? As palavras com as quais inicio este capítulo estão diretamente ligadas com as realidades de muitos Pedros em cumprimento de medida socioeducativa. Este poderia ter se constituído apenas num trabalho previsível acerca da recuperação dos dramas humanos vivenciados por meio de narrativas acerca de histórias repetitivas de

marginalização, o que, em si, já seria importante sob o ponto de vista de colocar foco sobre um tema tão escamoteado e pouco estudado no campo da Educação. Poderia, também, ter sido um trabalho em torno do cotidiano escolar desses estudantes e suas visões acerca da escola como mais um espaço de exclusão. Como o Pedro que apresentei acima, muitos vivenciaram uma infância marcada por traumas e violências, seguiram um caminho para o qual acreditavam não haver alternativa e hoje se veem em situações de outras vulnerabilidades como constatar que **“a história deles é pior que a minha, o cara perdeu pai e perdeu mãe, eu tenho minha mãe e tenho meu pai, só não tenho meu pai presente comigo aqui”**.

Uma vida marcada pelo dito e pelas imposições de um outro comprometido com o projeto de fracasso desse jovem já marginalizado, uma vida marcada por faltas e pela ausência de proteção e de direitos que o aprisiona a um tempo histórico de muitas humilhações e palavras de derrotas proferidas a seu respeito desenham um cenário caracterizado pela falta de perspectiva de futuro. Muitos ouvem que “destino de bandido é cadeia, morte ou cadeira de rodas” e, assim, vão crescendo sem compreenderem o valor de suas vidas e sem se desenvolverem plenamente. Seguem acreditando nessas palavras e introjetando pensamentos de que realmente não são capazes de coisas grandes e diferentes do que pregam sobre suas vidas, como se o futuro estivesse determinado por um contexto desfavorável. Provavelmente, existiu um tempo primeiro na vida desses jovens em que a autoestima, sentimento de poder e sucesso foram associados aos seus desempenhos na **“vida loka de mundão”**¹⁵, como se tornar gerente do tráfico de drogas ou outra posição de prestígio dentro de uma facção, não pela análise crítica dessa realidade e sim pelas duras experiências de suas vidas ainda tão imaturas. A escola poderia ser o espaço de empoderamento desses jovens. No entanto, muitos relatam que não se sentiam pertencentes a esse lugar, como se o sistema fosse condicionado a deixá-los de fora. Durante a realização das oficinas, eu mesma compartilhei com os jovens que, ao entrar para o mestrado, me sentia indigna e inadequada àquele lugar. Um pensamento muito recorrente entre pessoas negras que conquistam alguma ascensão e questionam se realmente serão competentes o suficiente para levar aquilo adiante, uma espécie de síndrome do

¹⁵ Vida loka de mundão: expressão usada por adolescentes/jovens em cumprimento de medida socioeducativa para se referir às vivências na criminalidade quando não estão em restrição de liberdade.

impostor¹⁶. Sentimentos de impotência e incompletude incutidos em nós pelas vias do racismo estrutural (Almeida, 2019), como quando minha mãe me dizia na infância: **“você é mulher, preta e pobre, tem que tirar nota dez na escola porque se você tirar nove e meio, vai ficar em segundo lugar e o mundo não dá chance para pessoas como nós que ficam em segundo lugar”**. Ainda hoje, por vezes, me pego reproduzindo o mesmo sentimento diante da educação do meu filho, também adolescente. Quando não conseguimos alcançar as notas dez, nos sentimos fracassados e desacreditamos que somos muito mais que a medida de uma nota. Daí porque muitos Pedros se evadem da escola, da mesma escola que, por vezes, promove o mito da meritocracia em seu interior. A soma do racismo histórico e da meritocracia permite que

[...] a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos. A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade [...] (Almeida, 2019, p. 51).

Em oposição às reiterações dessa natureza discursiva que, de saída, desqualifica os sujeitos quanto às suas possibilidades de vidas individuais, mesmo quando essa individualidade não possa ser desconectada de seus cenários sociais, compreendendo e combatendo com uma resistência crítica os mecanismos de opressão pelos quais suas histórias foram traçadas, a opção pela valorização da narrativa dos jovens mirando suas próprias humanidades e perspectivas diante da vida e do tempo chegou a esta dissertação como uma dimensão ética fundamental. Por isso, veio atravessada pela perspectiva benjaminiana de que se narra o que emerge do espaço da experiência, sendo a própria narrativa compartilhada uma possibilidade de engendramento de novas experiências (Benjamin, 1987).

¹⁶ Essa é a sensação vivida por quem lida com a síndrome do impostor, nome dado para quando uma pessoa bem-sucedida acredita ser uma fraude e credita seu sucesso e avanços à sorte e outras coincidências. Apesar de não ser classificada como um transtorno mental pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a síndrome do impostor é um fenômeno presente nas salas de terapia mundo afora, e tem um perfil de mais afetados: grupos socialmente vulneráveis, como pessoas não brancas. Acessado em 11/11/2023. Disponível no endereço: <https://drauziovarella.uol.com.br/psiquiatria/sindrome-do-impostor-quem-pode-desenvolver-sintomas-e-tratamento/>

Diante de realidades tão intensas e complexas como as dos Pedros, manter a confidencialidade pela não identificação das histórias e das vidas que atravessam esta pesquisa, manter, aqui, a linha narrativa semificcional permanece como uma deliberação imperativa enquanto decisão metodológica e de ética na pesquisa. Esse é um tema – mais do que um conjunto de casos particulares – no qual, efetivamente, a invisibilidade precisa ser mantida para garantir que não ocorram circunstâncias de vulnerabilidade em suas trajetórias futuras. Pauta-se na compreensão descrita por Débora Diniz, dentre outros autores, quanto à especificidade da ética em pesquisa com pessoas, nas quais,

(...) assim como as pesquisas biomédicas, elas podem envolver riscos, prometer benefícios e produzir conhecimento (Diniz; Guerriero, 2008). A noção de descoberta aproxima-se mais da atividade criativa que do encontro com o desconhecido, cuja enunciação, com raras exceções, não alterará o curso do conhecimento estabelecido. Nas áreas sociais e humanas, a pesquisa com pessoas não indica o estágio intermediário de uma investigação em que já foram realizados testes em animais não humanos ou em laboratório para a mensuração de riscos ou toxicidade de um novo produto. Desde as fases mais iniciais do estudo, como em um pré-teste para a validação de um questionário, até a imersão no trabalho de campo, como é o caso da etnografia, a pesquisa social é sempre com pessoas (Diniz, 2010, p. 183).

Neste caso, sendo uma pesquisa com pessoas – e sendo essas pessoas jovens em situação de vulnerabilidade e que estiveram em cumprimento de medidas que restringiam seu ir e vir na sociedade –, para além de uma escuta sensível e humanamente referenciada a respeito do que têm a dizer, independentemente de seus prontuários judiciais, a ocultação de suas identidades se configura como um instrumento de proteção legal imperativo, especialmente quando estamos falando de possibilidades de futuro, uma vez que não podemos expor os jovens a situações discriminatórias, vexatórias ou preconceituosas. Todavia, enquanto uma investigação do campo da Educação, que busca se afastar das tendências hegemônicas das pesquisas do campo do Direito ou da Psicologia – que se alternam entre ações de prescrição legal ou explicações no âmbito da patologização, conforme apontado nos capítulos 2 e 3 –, faz parte da espinha dorsal deste trabalho o encontro genuíno e aberto da voz daqueles jovens para além de uma perspectiva de reiteração de sua criminalização. Afinal, para esperar em Educação, conforme nos adverte Paulo Freire (1992), é necessário priorizar um encontro com as humanidades envolvidas no ato educativo, acreditando verdadeiramente nesse ato.

Para compor a escrita que trago a seguir, ouvi, coletiva e individualmente, o

que me contaram diversos ‘Pedros’. Para respeitar seus anonimatos, faço uso metafórico da já conhecida colcha de retalhos, na qual costurei suas histórias, seus anseios, seus medos, suas expectativas e desejos para dizer de um Pedro. Um Pedro que é muitos Pedros, um Pedro que se confunde e se distingue dos outros e por meio de outros Pedros Brasileiros da Silva que estão pelas periferias do nosso país, construindo suas histórias e, muitas vezes, vendo suas histórias serem contruídas por outros. Uma pesquisa composta, portanto, a partir de dispositivos narrativos organizados em torno de uma metodologia inspirada, primariamente, na metodologia de grupos focais (Gatti, 2005), mas que, todavia, avançaram para a perspectiva de uma oficina de trabalho ancorada em uma ação colaborativa entre o grupo e um pesquisador externo visitante, no caso, minha própria orientadora, com quem fui conduzindo ações de reflexão que se propagaram, posteriormente, em conversas individualizadas. O que nasceu das interações produzidas nessa intervenção pontual foi utilizado como dispositivo empírico para a produção de narrativas capazes de senti-los, não a partir dos julgamentos a que já foram submetidos, mas a partir da captura, também, das felicidades e amarguras de uma vida severina.

Ao colocar, na escuta, suas vozes e perspectivas de mundo em primeiro plano, sob forte inspiração freireana, pude dimensionar tanto a vastidão de faltas que os excluiu de um sistema completo de proteção e de direitos quanto da ordem imperativa da busca por conhecimentos e verdades próprias de vida – isso na mais esplendorosa e confusa fase do desenvolvimento humano. As faltas a que estão expostos impõem barreiras para o acesso à liberdade digna, consciente e de direitos, impedindo o pleno exercício da cidadania, da conquista de igualdade perante os homens e do “direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para a cidadania [...]” (Brasil, 1990). Mais uma vez, as marcas do racismo estrutural (Almeida, 2019) estampadas na sociedade brasileira reafirmam o poder dessa construção discriminatória, ditando quais sujeitos são elegíveis, logo, autorizados a usufruir dos bens e dos direitos, mediante seus *status* sociais e econômicos. Uma vez que o Brasil, ao longo de sua história, tem experimentado apenas o crescimento econômico, não o desenvolvimento que resultasse em distribuição de renda e bem-estar, mantendo as desigualdades, suprimindo a democracia e a cidadania, escondendo os conflitos sociais, incluindo os raciais (Almeida, 2019, p. 118), é preciso que nós nos eduquemos reciprocamente para a liberdade. A desigualdade que separa os homens em classes, especialmente em relação à sua cor de pele e sua condição econômica, que

transparece na escuta de suas vozes e nas perspectivas de futuro que esses jovens apresentam, poderá ser contida por essa prática libertadora da educação (Freire, 1967). Em certo momento da oficina, o tema das cotas nas universidades surgiu e, diante do desconhecimento de elementos históricos, alguns Pedros, inicialmente, se posicionaram contra a política de cotas: **“cotista? Só negro? Mas pode separar negros dos brancos? Nada a ver! Não é todo preto que passa fome”**. Então, outro Pedro interfere e, mais uma vez, podemos vê-los no caminho da construção do conhecimento compartilhado que conduz a essa tal educação como prática de liberdade (Freire 1967): **“mas tem muitos mais [preto] que passa [fome] do que os que não passa...é a maioria”**.

Durante o período em que me preparava para ouvir os diferentes Pedros, mais uma vez, senti que seria difícil concluir esta pesquisa. Muito do que eu acreditava estava ruindo. Diante de alguns depoimentos, parecia que não existia uma perspectiva de futuro viável. Ainda na oficina, quando perguntados se já sabiam o que queriam para seus futuros, vimos algumas cabeças balançando negativamente [Nada? Nadinha mesmo? Já parou pra pensar?] e as cabeças continuaram acenando negativamente [também não?]. Então, foram convidados a parar e pensar sobre o que desejavam para o futuro. Até que Pedro respondeu: **“talvez ser PM mas, com essas tatuagens aqui fica difícil”** (muitos risos dos demais jovens). Mas ele seguiu: **“Agora tem que ser enfermeiro”** (outro sonho antigo que ele traz consigo, ainda que desacredite).

Algumas falas daqueles meninos soavam tão desesperançosas e com aparente falta de crença no valor de suas próprias vidas que quase perdi a fé nas promessas que o futuro reserva a cada um de nós. Mas antes de entrar nessa seara, mais pessoal que acadêmica, vamos falar sobre como o ato de ouvir o outro deve ser entendido como um processo. A escuta de qualidade demanda tempo de elaboração, de digestão. Precisamos ouvir, aguardar o tempo de cada palavra florescer e nos contar exatamente a intenção do narrador. Também precisamos nos atentar para os silêncios, para as pausas e para os esquecimentos de fala. Eles nos dizem tanto quanto, ou ainda mais, que cada palavra pronunciada. Por conhecê-los de outras vivências e também baseada nas conversas individuais, pude ler muito mais do que contaram nas oficinas. Nesse processo da escuta, um primeiro sinal de sensibilidade e da disciplina do silêncio a ser assumido com rigor, por nós pesquisadores, que temos a necessidade de falar, é sabermos demonstrar a capacidade de controlar a vontade

de dizer a nossa palavra (Freire, 1996, p. 60). Ouvir com respeito é um trabalho que demanda desprendimento da nossa necessidade de falar, de interromper o narrador que nos conta muito mais do que uma história, nos conta da própria construção do seu eu no mundo.

Participando de trabalhos com Pedros que tiveram envolvimento em atos infracionais há oito anos, posso afirmar que minha escuta foi sendo refinada pelo treino dessa necessidade que temos de interromper a fala do outro, pelo passar dos anos e pelo acúmulo da experiência nesse período. Digo isso sem medo de parecer arrogante pois pude observar e creio na minha evolução profissional e humana no contato com esses jovens. Também não sinto que fui negligente assumindo que, no início do meu fazer pedagógico, existia uma condição de inacabamento no trabalho educativo que realizava e no modo de pensar esse trabalho. Confesso que gosto dessa consciência do inacabamento pois, somente através dela, posso ir além. E gosto de ser gente que se sabe inacabada, que consegue perceber a construção de sua presença no mundo e que essa construção não acontece no isolamento, isenta de forças sociais (Freire, 1996, p. 28). Por meio dessa consciência, me vi em constante crescimento. E essa é uma maravilha educativa conquistada pela interação entre pessoas que se põem no diálogo em condição de igualdade com seu interlocutor: crescemos todos juntos e cada um a seu tempo:

[...] as propostas concretas sobre como trabalhar com os objetos do conhecimento reconstruindo-os numa perspectiva crítica, a partir da cultura do aluno, como expressão de classe social, são retomadas de uma forma bastante profunda e clara. Creio que não restarão dúvidas a respeito do método dialógico utilizado para conhecer e reconstruir o conhecimento, [...].
(Freire, 1986)

Cometemos tantos equívocos exercendo uma escuta que tem pressa e que, por vezes, pode julgar sem generosidade social e histórica. Ter pressa sobre a análise do que o outro diz ou é, geralmente, nos condiciona a um mergulho raso, superficial e, quase sempre, insuficiente nas verdades contidas em suas falas e em suas identidades. Precisamos deixar que toda a ebulição do momento, contendo a mistura do que ouvimos e dos nossos (pré)conceitos, se assente. Para aprendermos a ter uma escuta sensível em pesquisa acadêmica, precisamos usar dispositivos como o conhecimento teórico adquirido ao longo do percurso formativo e uma dose generosa de descanso, algo parecido com o método de separação de substâncias, conhecido cientificamente como decantação. A premissa dessa ação ou ato de esperar é deixar

uma mistura heterogênea descansar por um determinado período para que as substâncias presentes nela se separem, tornando viável a observação das partes distintas, de maneira clara e sistematizada.

Quando ouvimos alguém, nosso primeiro instinto é colocar sobre tal fala nossa opinião, nossos argumentos ou julgamentos e, muitas vezes, a pressa em concluir o assunto nos leva a erros de análise das verdades contidas na fala, atribuindo sentido pessoal e/ou inverídico sobre o que o outro disse. Podemos, sim, nos colocar na questão, pois a pesquisa em humanidades nos atravessa, impedindo uma análise imparcial, neutra, mas o que não podemos é agir com a irresponsabilidade de negar ao outro ser compreendido pelo que realmente expressou.

Durante um dos diálogos realizados com jovens, quando perguntei quem era a pessoa de maior representatividade na vida deles, Pedro me disse: **“A pessoa mais importante na minha vida é a minha mãe, foi ela que me ensinou a ser quem eu sou e eu devo tudo a ela”**. Continuei perguntando: E o que você deseja para essa pessoa no futuro? Resposta: **“Eu quero que minha mãe morra!”** Provavelmente, ouvindo essa frase fora de contexto, você pensaria que esse é um Pedro mau, insensível. Mas é preciso ouvi-lo falar de seu desejo e sensação de impotência sobre construir uma vida longe do tráfico de drogas e das situações de risco de morte em que se encontra, sobre a infância, e como era maltratado pelo padrasto e o quanto a mãe sabia desses abusos e não o protegia (importante apontar que existia uma relação abusiva de dependência financeira, emocional e psicológica entre a mãe e esse homem, que exercia poder sobre ela também). Ouvir que começou a usar drogas, aos nove anos de idade, como fuga dessa realidade e, em seguida, aos 11 anos, passou a trabalhar com a mercancia dessas mesmas drogas, para obter dinheiro e sair de casa, livrando-se do padrasto. Só então você entenderá um pouco do desabafo de Pedro quando fala sobre a mãe:

**Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo
Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo
Mas o sistema limita nossa vida de tal forma
Que tive que fazer minha escolha: Sonhar ou sobreviver
Os anos se passaram e eu fui me esquivando do ciclo vicioso
Porém, o capitalismo me obrigou a ser bem-sucedido
Acredito que o sonho de todo pobre é ser rico
Em busca do meu sonho de consumo
Procurei dar uma solução rápida e fácil pros meus problemas:
O crime
(A Vida É Desafio - Racionais MC's – 2002)**

Sem pressa para falar, e ciente de que não me cabia ser juíza daquelas narrativas, aquele Pedro teve a oportunidade de me contar sobre seu verdadeiro desejo: que a mãe lhe pedisse perdão e pudesse ajudá-lo a sair do contexto no qual se colocou por não conseguir vencer sozinho as lutas do passado. Com certeza, esse é seu grito de socorro e não o desejo da morte dela: ele quer a “morte simbólica” da mulher que o deixava passar fome quando o padrasto não o permitia se alimentar e o agredia física e moralmente. É importante ressaltar que não ouvi toda essa história de Pedro sentada numa sala, num dia qualquer, no meio da tarde. Essa parte de sua história me foi contada em significativos acolhimentos e distintos momentos nos quais tive a possibilidade de aprender e de ensinar, durante vários meses, tudo mediado pela construção da confiança que, aos poucos, foi se fazendo mais sólida entre ouvinte e narrador. Muitas vezes, compartilhei com ele minhas próprias histórias, minhas falhas, meus problemas, minhas superações e alguns entraves de vida como numa via de mão dupla. Eu sinto que preciso dar para receber, desses Pedros, suas mais profundas e sinceras narrativas confessionais. São trocas que não podem ser substituídas por predeterminações, regimentos internos, normativas de trabalho socioeducativo ou normas de conduta estabelecidas por diretores de instituições educativas. É o que-fazer docente, o que-fazer pedagógico que nos ensina; é um compartilhamento da prática educativa pois,

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos compartilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. (hooks¹⁷, 2013, p. 35).

Para conduzir uma temática tão silenciada e invisibilizada como esta, foi preciso compreender minha ligação orgânica, não apenas com a pesquisa mas também com as vidas e as mortes dos Pedros Brasileiros da Silva e das Severinas que, como eu,

¹⁷ bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome grafado em minúscula é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa. Em <https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vao-ou-perdemos-bell-hooks#:~:text=bell%20hooks%2C%20assim%20mesmo%2C%20em,e%20n%C3%A3o%20em%20sua%20pessoa>. Acessado em 24/10/2023

tiveram suas vidas atravessadas pelo racismo estrutural (Almeida, 2019) que, muitas vezes, nos leva ao enfrentamento da realidade por meios não convencionais. No caso dos Pedros, a própria infração se configura como uma forma de enfrentamento às interdições de suas vidas e de suas cores de pele, e sua resistência é uma forma de sobreviver ao que lhes é legado todos os dias de suas existências. A universalidade da lei e a punição para todo aquele que se desvia da finalidade do bem comum não considera a não existência de uma universalidade da vida. Dito isso, entendo que cada Pedro tem seu contexto de ausências e da não garantia de direitos desconsiderados no momento da aplicação dessa lei e de nossos julgamentos, quando ouvimos, apressadamente, seus relatos de uma vida própria, única, individual:

**“Cada detento uma mãe, uma crença
Cada crime uma sentença
Cada sentença um motivo, uma história de lágrima
Sangue, vidas inglórias, abandono, miséria, ódio
Sofrimento, desprezo, desilusão, ação do tempo
Misture bem essa química
Pronto, eis um novo detento”
(Diário De Um Detento, Racionais MC’s, 1997)**

Como o que realmente importa, neste capítulo, é mostrar quais perspectivas os Pedros Brasileiros da Silva têm para seus futuros e o que eles imaginam como outros futuros possíveis para si e suas vivências sociais, somente pelo desvelamento real da significância de suas falas e pelo tempo de ruminação será possível inferir as circunstâncias sociais capazes de favorecer ou não tais perspectivas. E, ainda, quais táticas podem ser empregadas para burlar ou derrubar as estratégias estruturais de desvalorização do sujeito marginalizado, que vem sendo legalmente excluído dos processos de direitos de igualdades. Sim, existe uma legalização na exclusão dessas populações vulneráveis que não correspondem aos ideais e normas institucionalizadas: seja a exclusão pela escola, que segrega as diferenças e ignora os tempos de aprendizagem, seja pelo sistema de justiça que extrapola as barreiras do humano, condenando e cerceando a liberdade de adolescentes sem que, antes, tenha proporcionado e garantido seus direitos. A justiça deve ser cega para julgar e punir, mas escolhe, pela classe e pela cor, quem receberá o “privilégio” da garantia de direitos, ou não. Nesse sentido, o que apresento, aqui, segue a ética proposta por Paulo Freire, ao nos advertir para o fato de que

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática

educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (Freire, 1996, p. 10)

A exclusão é legalizada quando o Estado pune e priva um adolescente de sua liberdade sem antes ter garantido a ele o direito à proteção integral, conforme determina a Constituição Federal de 88. A legalização da exclusão acontece quando uma lei se sobrepõe a outra, fornecendo, ao Estado, instrumentos coercitivos para sujeitos que foram negligenciados, marginalizados e privados de seus direitos básicos, como educação de qualidade. O Estado regulamenta essa exclusão pela justificativa do combate à criminalidade, não sendo questionado pela sociedade que naturaliza o absurdo do genocídio e encarceramento negro no Brasil. Quando o conjunto de ações reguladoras sobre a sociedade é disparado, como o que Enrique Aguilar nos apontou na categoria de “Estado desertor” (Aguilar, 1994), compreendemos o sentido da expressão “atribuição de ato infracional”. A conduta do adolescente só se torna um ato infracional após a legalização da exclusão mediante a aplicação da lei.

Uma vez que expus minhas considerações sobre a importância da sensibilidade da escuta, posso dizer que a oitiva dos Pedros foi parte de um processo, encarado com o máximo de rigor acadêmico e responsabilidade social, para que pudessem transparecer, aqui, suas reais intenções narrativas e a pureza dos dados empíricos, mesmo que seus relatos apareçam como um patchwork¹⁸, como método de invisibilização de suas identidades. Para permitir a potência de suas vozes, foi necessário que eu mesma, enquanto pesquisadora, me despisse de (pré)conceitos que inviabilizavam uma escuta acolhedora e socialmente comprometida com as gentes envolvidas nesta pesquisa. Enquanto uma pesquisadora negra, atravessada, visceralmente, pelo trabalho em tela, compreendo que não existe neutralidade no ato educativo e, exatamente por isso, minha escuta deveria estar em acordo com meu comprometimento ético e politicamente comprometida com as mudanças sociais que desejo para o povo negro, em especial para os Pedros do Brasil. Eu também vivo, diariamente, o processo educativo, pois “além de um ato de conhecimento, a

¹⁸ Substantivo masculino - trabalho que consiste na reunião de peças de tecido de várias cores, padrões e formas, costuradas entre si, formando desenhos geométricos. [Figurado] Qualquer conjunto formado de elementos heterogêneos ou dispartados. Disponível em <https://www.dicio.com.br/patchwork/>

educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra” (Freire, 1986). Diante disso, retomo meu pensamento anterior sobre a dificuldade em concluir esta dissertação, considerando a força da mudança à qual precisei me entregar para que algumas desconstruções do que eu acreditava no início da pesquisa e de meus pensamentos negativos pudessem acontecer. Esclareço, então, as desconstruções às quais me referi, agora e anteriormente:

1º) A desconstrução de uma perspectiva negativada de família que, durante muitos anos, me acompanhou, provavelmente por tomar a minha própria família como base nessa equação que envolve os muitos Pedros. Sendo eu também um Pedro, existia em mim a ideia de valoração e responsabilização, qualificando a família como altruísta ou algoz na formação social de seus descendentes. No início da minha travessia como educadora, e pela busca da motivação que justificasse os modos de vida dos jovens desta pesquisa, eu caracterizava a família como responsável pelos seus sucessos e insucessos, sem, contudo, compreender essa família como parcela da mesma equação, afetada por racismos e desigualdades a que seus jovens também estavam expostos. A desconstrução dessa crítica foi necessária para tornar este documento uma pesquisa válida. Caso eu chegasse à análise da empiria sem ter enfrentado caminhos e descaminhos, ou sem ter colocado à prova o que eu acreditava estar definido, jamais poderíamos considerar o que faço aqui como uma pesquisa e a mim como pesquisadora, uma vez que,

nós nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos mudando. Para mim, esta é uma das conotações do rigor criativo na educação dialógica, uma das conotações mais importantes. Se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso (Freire, 1986, p. 55)

A pesquisa não pode ser um instrumento que, simplesmente, reafirme o que se sabe ou acredita. Uma pesquisa deve ser realizada para lançar luz e conhecimento sobre um pensamento inicial e incompleto, sendo totalmente passível de novas descobertas e transformações, novas afirmações e possíveis descartes sobre uma ideia inicial. A pesquisa pode nos levar a respostas e afirmações e/ou ainda mais questionamentos e dúvidas. E foi por esse portal que atravessei para enxergar possibilidades que eu não considerava no início. Desconstruir coisas que acreditamos é um processo nada fácil, porém necessário no caminho pela busca de uma verdade com a qual podemos conviver ou lutar. Encontrei tanto verdades com as quais posso conviver quanto verdades contra as quais desejo lutar. Os jovens enxergam

possibilidades de futuro baseados não apenas em suas experiências mas, também, em suas expectativas: aceitamos, aqui, a premissa de que uma caminhada de mão dada com a outra e são fundamentais no processo da nossa própria evolução. Quando narramos nossos anseios de futuro, baseamos tal narrativa nesses dois conceitos, não havendo antagonismo entre o experimentado e o esperado: ambos caminham juntos e se completam pela reminiscência do passado e o desejo do futuro que se cria no presente. Os termos experiência e expectativa não são alternativos, mas, coexistem no vivido, pois um não se manifesta na vida sem o outro (Koselleck, 2006, p. 299). Sobre alguns jovens, descobri que pretendem um futuro a construir diferente do passado que os levou ao cumprimento de uma medida socioeducativa: “portanto, também as experiências já adquiridas podem modificar-se com o tempo (Koselleck, 2006, p. 304). Outros imaginam que o caminho natural da morte, derivado das circunstâncias de uma desigualdade estrutural da sociedade, é o que os aguarda num futuro breve e, provavelmente, essas são duas experiências distintas que suas famílias também experimentaram ao longo de suas vidas marginalizadas e deserdadas pelo mesmo Estado que produz as desigualdades (Aguilar, 1994).

2º) Existia em mim uma certeza, originalmente cândida, de que a maioria dos adolescentes em conflito com a lei poderia encontrar novos caminhos e segui-los com determinação e pela força de vontade, apoiados sobre uma quantidade básica de oportunidades ofertadas durante o cumprimento de uma MSE. Como se essas medidas fossem capazes de suprir as faltas de toda uma vida e de muitas outras vidas que vieram antes de cada um desses jovens, desconsiderando, então, séculos de escravização do povo negro e da criminalização da pobreza que fundou nosso país. A revelação do racismo estrutural (Almeida, 2019), a partir da observação da certidão de casamento de meus avós, foi o que permitiu tais desconstruções. Foi a virada de chave que eu precisava, nesta pesquisa, para levar educadores e educadoras e todos aqueles que desejam trabalhar a educação em nosso país a serem capazes de capturar o humano nos jovens que cometeram delitos, e também em suas famílias, assim como eu fui capaz de me refazer diante de novos conhecimentos.

Esclarecidos estes dois pontos que considero importantes para que o leitor e a leitora também se disponham à (re)construção de seus próprios conceitos e verdades em relação aos tantos Pedros Brasileiros da Silva, e para que adotem um pensamento cada vez mais crítico diante do sensacionalismo midiático e das especulações do senso comum, volto ao ponto em que me encontrava antes desta exposição.

Na primeira parte deste trabalho, conhecemos uma fração da vida de Pedros Brasileiros da Silva e, ao final do capítulo, contei sobre um momento de vida derradeiro e como a barbárie transpôs sua morte. Morte e vida de Pedros Brasileiros da Silva: Jovens, atos infracionais e desafios do trabalho educativo. Sobre suas mortes, voltamos nossa atenção e sentimentos mistos de um Brasil profundo que existe e, muitas vezes, está invisibilizado diante de um cenário político e social desfavorável. Agora, como em um final alternativo de livro ou filme, vamos saber como os Pedros que ainda podem sonhar se percebem no mundo e enxergam outros futuros para continuar seus caminhos. Diferente do Pedro que encontrou seu fim tão jovem e com tantas possibilidades para viver uma vida plena se lhe fosse dada a chance de estar conosco um pouco mais. Passamos, então, a contar a outra história: no limiar entre as narrativas literária e ficcional, capaz de converter os Pedros Brasileiros da Silva em um uno e um múltiplo ao mesmo tempo. História de vida e não de morte, de Pedros Brasileiros da Silva. Mas, ao fazê-lo, isso se converte em um texto que gravita entre a solução literária, que resulta na invisibilização dos sujeitos, e a preservação da historicidade e da realidade da experiência compartilhada. Isso é o que Walter Benjamin (1987) fazia com suas narrativas que se apropriavam da literatura como caminho metodológico.

Diante da problemática apresentada ao longo da construção desta dissertação – **“de que modo tais jovens, ao narrar a vida, veem e podem ver, pela mediação das medidas socioeducativas, outros futuros possíveis para a construção da própria vida?”** –, especialmente ao narrarmos os desfechos nas histórias de vida dos muitos Pedros Brasileiros da Silva, pensamos em encerrar esta pesquisa a partir de um grupo focal com o qual serão desenvolvidas oficinas educativas dialógicas que possibilitem aos jovens participantes pensarem sobre quais futuros desejam construir para suas trajetórias de vida. Pensar o passado, com as ausências que o permeiam, e a quase certeza da morte não poderá limitar os sonhos e o desejo de construir outros futuros imaginados. Pois nada está definido. Mesmo que muitos fatores apontem o contrário, como o racismo estrutural sob o qual nossa sociedade foi forjada, é possível anular as expectativas de fracasso que existem sobre o jovem em nosso país.

Oficinas são excelentes ferramentas de estudo pois, quando bem desenvolvidas, geram debates em grupo, interação entre os participantes, permitem a construção de uma consciência tanto coletiva quanto individual, além do encontro da reflexão com a ação. Também quebram a visão tradicional hegemônica de que o

aprendizado acontece apenas de forma verticalizada e através de uma única via, permitindo a todos os envolvidos a construção dos resultados (Freire, 1986), observando que, mesmo com objetivos predefinidos, os resultados sempre serão distintos, uma vez que a oficina é feita de pessoas e suas subjetividades. Um grupo jamais será determinado pelo anterior, ou repetirá o mesmo desfecho de outros. As oficinas ainda se constituem como um espaço de reflexão a partir de demandas da realidade dos sujeitos participantes, trazendo significância a tal prática pedagógica, além de permitirem o uso de instrumentos diversificados, viabilizando a dinamização do tema trabalhado:

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de videodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas (Candau, 1999, p. 11).

Para a composição dessas oficinas, a ideia se apresentou, em seus primeiros contornos, com a proposta que me foi feita de assistir à aula aberta com Racionais MC's na UNICAMP, disponível no canal do YouTube. Ao ouvir os depoimentos dos jovens universitários naquele vídeo, com idades próximas às dos sujeitos desta pesquisa, e que se revelaram admiradores inveterados do grupo de Rap, relatando como ouvir a poesia política de Racionais, se mostrou, em muitos aspectos, determinante para que eles estivessem naquele lugar de fala, uma universidade com o peso da UNICAMP, um sentimento de identificação surgiu em mim, mas não consegui elaborar como tudo aquilo seria potencialmente adequado à esta pesquisa. Algum tempo depois, ao contar para parte do grupo de pesquisa mediado pela professora Sonia Miranda, sobre o homicídio de um dos tantos Pedros Brasileiros da Silva, noticiado nos jornais e nas redes sociais, e como aquilo me afetava profundamente, foi que Sonia me desafiou a pensar sobre incluir parte daquela aula aberta como elemento disparador em um grupo focal com os jovens, com o objetivo de provocá-los a pensar sobre outros futuros possíveis além daquele que eu expunha no momento: a morte. O mergulho no universo de Racionais poderia vir a ser o mediador entre o presente do jovem e o movimento do encontro com outros futuros imaginados e possíveis.

A ideia de trabalhar com oficinas foi amadurecendo e outras proposições se agregando, especialmente sobre o uso, ou não, apenas do vídeo com a aula aberta

de Racionais MC's. Prudentemente, seguindo orientação da banca de qualificação desta pesquisa, compreendi o fator limitador de culturas caso optasse por apenas um elemento disparador, já que a intenção era ouvir o que os jovens têm a falar e não a interdição de suas vozes. Surgiram, também, questionamentos quanto a oficina ser a melhor estratégia didático-metodológica para ouvi-los. Juntamente com Sonia Miranda, entendemos que poderiam surgir, entre os jovens, resistências em expor suas perspectivas de futuro diante de tantos outros Pedros. Zêlo que me fez pensar em complementar as oficinas com conversas individuais e, se digo conversas, é porque em nada a potência daqueles diálogos poderia ser descrita, equivocadamente, como entrevistas. As oficinas, construídas sob a inspiração da metodologia de Grupos Focais, foram realizadas em dois encontros alternados com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos cada bloco. A aposta metodológica principal foi a de permitir a manifestação em grupos visando o compartilhamento de opiniões e a relativização das perspectivas individualizantes, de modo a permitir a comparação de experiências, pontos e vista e a percepção de que suas trajetórias individuais se encontram com um dado recorte social e histórico. Participaram delas doze jovens, com idades até 20 anos que tiveram suas identidades preservadas, mediante razões já expostas anteriormente. Sua construção se deu a partir de uma parceria Orientanda – Orientadora tendo em vista a elaboração relativa à necessária ação de obscurecimento completo das identidades particulares feita a partir de uma construção mobilizada pela literatura, sendo os múltiplos personagens fundidos na narrativa de um Pedro Brasileiro da Silva genérico.

O primeiro encontro foi reservado para as apresentações dos participantes assim como da proposta do que seria realizado naqueles dois dias. Essas apresentações se configuraram em um momento de descontração, a partir da mobilização de músicas selecionadas por cada participante no ato de sua própria apresentação, para que os jovens pudessem se sentir seguros e à vontade para se expressarem com confiança para aquela interlocutora pouco familiar. A decisão central nesse momento foi a de favorecer a projeção livre das vozes e desejos musicais de cada jovem, sem qualquer tipo de cerceamento ou censura. O segundo encontro, passado o contato inicial no qual foram construídas redes de confiabilidade acerca da discussão relativa aos mecanismos de exclusão próprios da sociedade brasileira, foi o momento no qual os jovens puderam expressar sobre suas vivências e seus sonhos para o futuro a partir das janelas para o mundo, abertas durante as oficinas em forma

de músicas, depoimentos, compartilhamento de experiências e demais recursos. O elemento mediador central foi a entrevista pública dos Racionais MC's na Unicamp, tendo como filtro de seleção as narrativas apresentadas pelos jovens daquela Universidade perante seus ídolos. O resultado das oficinas gerou, aproximadamente, três horas de interação e partes dos diálogos, que não caracterizavam qualquer tipo de identificação, foram usados no decorrer desta pesquisa que somados a um material acumulado ao longo dos anos, em partilha com jovens em diferentes contextos e falas incidentais surgidas em conversas individuais, foi possível evocar as histórias e narrativas dos Pedros Brasileiros da Silva que são mais numerosos que apenas doze jovens. São milhares pelo Brasil.

As oficinas que viriam a pautar a substância narrativa que se percebe ao longo deste capítulo – e que, posteriormente, se agregariam a falas incidentais derivadas de encontros individuais nos cotidianos de suas vivências – tinham por mote metodológico o encontro com a música própria das sociabilidades dos jovens e uma movimentação discursiva entre educadores colaborativos, pautada no dialogismo próprio da perspectiva freireana. Todavia, não bastava circunscrevê-los aos seus próprios repertórios culturais. Era necessário ampliar o universo de possibilidades por meio de apresentação de artistas, ritmos e repertórios incomuns. Para começar a desenrolar aquele fio narrativo, uma primeira escolha, em termos de tema e método: Milton Nascimento e sua obra, trazido como um ícone passível de identificação, um homem negro, atravessado por histórias de exclusão e com uma discografia que carrega consigo histórias capazes de produzir reflexões acerca da vida comum, de sujeitos comuns. Histórias plausíveis a muitos Pedros. Milton Nascimento seria o ponto de partida para articular as escolhas musicais emanadas espontaneamente naquele caldeirão narrativo.

Milton foi uma estratégia usada para introduzir algo estranho e desconhecido e, ao mesmo tempo, poder ligá-lo aos Racionais e a Mano Brown, que são bem conhecidos dos jovens da periferia. Esse encontro entre o novo e o conhecido será descrito mais adiante, assim como as reações dos jovens participantes. Associando Milton e Mano Brown, marcando o tempo de um jazz, foi sinalizado o quanto é possível pensarmos em coisas estranhas às nossas vivências para compor novos futuros por uma vertente distinta do que imaginávamos, acreditando que sonhos são possíveis, mesmo quando parecem estranhos. Além do que, a presença estranha do Milton nos mostra quantas coisas boas existem no mundo para conhecermos. E digo boas, pois,

os Pedros gostaram muito de ouvir Milton e de conhecer uma parte de sua história de vida.

Um ponto que chamou muito a minha atenção, e que mostra um pouco do universo cultural e sociológico desses jovens, foi que, antes mesmo de iniciarmos as conversas, o primeiro objeto que chamou atenção dos jovens foi um adesivo colado na tampa do notebook utilizado durante nossos encontros. Um adesivo da campanha eleitoral para presidente do Brasil do ano de 2022. Aquilo foi percebido, por eles, quase como um cartão de identificação de quem falaria com eles. E, na tentativa de arrancar o adesivo, a fim de não expor um elemento que pudesse ser configurado como tendencioso e capaz de influenciar aquelas conversas, o protesto dos jovens foi caloroso e, ao mesmo tempo, muito bem-humorado. Por fim, apenas cobrimos aquele adesivo com um pedaço de papel.

É importante atentarmos para o poder do simbolismo dos signos impregnados em nossas práticas educativas. Cada um deles sentiu que falaria com uma pessoa em quem poderiam confiar, e poderiam se expressar com maior liberdade, sem risco de serem julgados por suas histórias de vida e pela forma como se apresentam diante do mundo. Mesmo que não tivessem muito domínio sobre as vertentes ideológicas que direcionam as ações e as escolhas políticas de pessoas ou grupos, compreendiam as dimensões de pertencer a uma ou outra vertente. Partindo da associação que fizeram entre seu interlocutor e o objeto, que representou mais que um posicionamento político-partidário e, sim, um posicionamento de vida contra a barbárie e o preconceito contidos no fascismo e no neoliberalismo, houve, ali, uma identificação prévia entre pares no diálogo. Uma confirmação de que não existe diálogo saudável entre o humano e a barbárie foi a receptividade e o acolhimento que aqueles adolescentes foram capazes de demonstrar a partir daquele momento.

Para os encontros nas oficinas, a proposta foi que nos apresentássemos de uma forma diferente. A educadora colaborativa se apresentou pela música do Milton Nascimento *Morro Velho*; eu me apresentei por meio da música Marvin, da banda Titãs, que representa muito da minha infância com meus irmãos, as dificuldades e lutas financeiras que enfrentávamos e como minha memória musical é influenciada pelo que meus irmãos ouviam quando jovens e eu criança. Depois, foi solicitado que cada Pedro se apresentasse a partir de uma música que os representasse. Essa foi a maneira de não limitar suas culturas e vivências a Racionais MC's. No entanto, a maior parte dos presentes escolheu músicas exatamente dessa banda, como veremos

adiante.

Na sequência da atmosfera cultural envolvendo a música e seus intérpretes, foi apresentada, aos Pedros, a história de vida de Milton Nascimento, com a exibição de um vídeo curto que contém um pedaço significativo da vida do cantor.. Alguns Pedros nunca ouviram falar do Milton, outros ouviram falar na televisão. O vídeo conta a história da mãe do Milton, uma negra bonita, abandonada pelo João, que foi empregada doméstica, em “casa de família”, e que faleceu, muito jovem, de uma doença da qual muitos Pedros viram seus pais padecerem também: a tuberculose, que, na época da mãe do Milton, era corriqueira e fatal. Muitas interseções foram sendo desenhadas e paralelos estabelecidos. Muitos pais desses jovens, que têm suas vidas atravessadas por um contexto de vulnerabilidades sociais, contraem a doença na prisão. Alguns se recuperam, mas, para outros, a fatalidade é inevitável pela falta do cuidado adequado durante o encarceramento. Pedro disse: **“meu pai teve isso aí, mas ficou bom!”** No entanto, existe uma grande chance de que o falecimento do pai, pouco tempo depois de sair da prisão, tenha sido por implicações daquela doença.

Outro ponto que trouxe muita proximidade entre a história de vida do Milton e as histórias de vida dos Pedros foi quando perceberam a situação de abandono que a mãe e Milton sofreram por parte do João. Um dos Pedros destacou ter nascido em uma cidadezinha de interior e ainda na primeira infância viveu a ausência de sua mãe, hHistória parecida com a de muitos outros Pedros que, na maioria das vezes, vive a ausência do pai, **“o tal do João, que já meteu o pé faz tempo! O pai de todo mundo some, que doideira! Meu pai sumiu, mas eu tenho padrasto!”**

Quando ficou doente, a mãe do Milton recebeu a visita da ex-patroa e pediu que ela levasse e cuidasse do bebê, enquanto se tratava, para não correr o risco de passar a doença para a criança. A mãe acabou morrendo e Milton foi adotado pela ex-patroa da mãe, uma mulher branca que o amou e educou como qualquer um de seus outros filhos. Pedro se espanta ao ver, na tela, a foto da mãe adotiva: **Que é isso?! Branquinha!! E ele negaço. Naquela época, a escravidão tinha acabado há pouco tempo.**” Sim, a escravidão tinha acabado há pouco tempo – pouco mais de 50 anos. E a segregação ainda imperava: por isso, Milton era impedido de entrar no clube da cidade onde morava – Três Pontas (Mg) –, por ser negro. **“Mas daí tinha aquele negócio lá...preto pr’um lado de preto e branco pr’um lado de branco. Tinha banheiro de branco e banheiro de preto”**. Esse comentário pode ser

creditado a informações advindas de elementos da indústria cultural, como o cinema, provavelmente. Sim, isso existiu, nos Estados Unidos, até pouco tempo atrás, mesmo tendo sido assinada, pelo então presidente, Lyndon B. Johnson, no dia 2 de julho de 1964, a lei de Direitos Civis, que decretava o fim da segregação racial naquele país, representando um avanço na luta do movimento negro. Mas ainda demorou para que as desigualdades fossem banidas por lá. E, aqui no Brasil, mesmo a segregação não tendo sido um instrumento jurídico, como foi nos EUA, em muitos lugares, os pretos não eram bem-vindos: caso do Milton, no clube de Três Pontas.

Em dado momento, Pedro faz uma observação: **“esse Milton aí, ele parece até com o Pelé, né?”** Fico extremamente perturbada, pelo fato de existir, ainda, uma ideia de que negro é tudo parecido, e isso vai sendo replicado, muitas vezes sem que as pessoas sejam conduzidas para uma reflexão antirracista. Não! Rostos negros não são todos iguais e sem identidade. A fala desse Pedro nos alerta para a necessidade de trabalharmos sobre esses estigmas, educando toda uma geração de jovens negros para que se coloquem diante da sociedade como seres únicos e dotados de uma identidade própria. Essa é uma tarefa imperativa da escola, por meio de suas seleções curriculares. Esse é um dos caminhos para que jovens negros, brasileiros, envolvidos em atos infracionais e sofrendo todo tipo de vulnerabilidades sociais, passem a considerar um futuro diferente em suas vidas e novas perspectivas para trilharem em busca desse futuro.

Posso afirmar que esse futuro é muito promissor, diante de tudo que ouvi desses jovens naqueles dias de conversas, nos quais demonstraram um nível considerável de conhecimento. Confirmação disso foi a intervenção de outro Pedro sobre o tema do racismo: **“então eu pareço com Pelé também, ué! Eu sou preto!”**. Ele disse isso em tom de ironia, como se quisesse alertar o colega de que, se fosse assim, todo preto seria igual ao Pelé, simplesmente pela cor da pele, o que não é verdade. Naquele momento, um jovem negro educava outro jovem negro, ao sentir uma identificação com a dor de ser comparado com outras pessoas, baseado apenas na cor de sua pele. Ele entende que é um ser único e que seu valor não pode ser medido e dissolvido com o de tantos outros, simplesmente pela cor de sua pele.

Agregar outro objeto disparador à história de Milton Nascimento, um vídeo com a música *Morro Velho*, interpretada por ele e pelo Criolo¹⁹, foi uma tentativa de que

¹⁹ Kleber Cavalcante Gomes, mais conhecido sob o nome artístico de Criolo ou, anteriormente,

alguns jovens encontrassem, no Criolo, identificação com uma figura do contexto musical que envolve o rap, tão presente no universo deles. Mas, naquele grupo, ninguém o conhecia. Isso só veio reafirmar o quanto os preconceitos que imprimimos às pessoas são perigosos e distantes de uma realidade que imaginamos. No ano de 2018, Criolo e Mano Brown se juntaram em uma turnê, passando por algumas cidades do Brasil, cantando um repertório que continha o melhor de suas carreiras. E essa aproximação com a história dos Racionais Mc's, que faz parte da cena musical da garotada das quebradas, me fez acreditar que os jovens com os quais eu estava conversando conheceriam o Criolo, o que não se confirmou. Imaginar que todo menino negro da periferia conheceria o Criolo, por ser ele uma pessoa que transita na cena do rap, é o mesmo que dizer que todo preto se parece com o Pelé.

É provável que algumas pessoas, ao começarem a leitura deste trabalho, tenham gravadas, em suas mentes, projeções dos sujeitos que compõem estas páginas, embora tais páginas tenham sido produzidas somente com o intuito de lhes mostrar que Pedros são esses, que lhes apresento em aspectos selecionados de sua representação singular, a partir de suas próprias narrativas, pois, “experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” (Benjamin, 1987, P.198). Espero que se possa ver, de agora em diante, cada Pedro em sua essência e não mais aqueles mesmos sujeitos imaginados no início da leitura.

O que pretendo destacar, a partir da apresentação da música *Morro Velho*, interpretada por Milton e Criolo, é mais um episódio caracterizado por conter camadas de profundidades que são evidenciadas nas vidas dos muitos Pedros. No entanto, algumas dessas camadas são silenciadas ou passam despercebidas por eles. Pode parecer que os objetos disparadores estão distantes do objetivo que tenho em mente: relatar as perspectivas de futuro que esses jovens têm. Porém, cada elemento apresenta sentidos e significâncias entrelaçadas com suas próprias vidas, ainda que muitos, por mecanismos protetivos, tenham decidido se esconder de tais semelhanças. “Então, a gente sabe que essa história não é do Milton, mas essa

Criolo Doido, é um cantor, rapper, compositor e ator brasileiro. Foi um dos idealizadores da Rinha dos MCs e indicado ao Grammy Latino de 2019. Disponível em: dicionariompb.com.br/artista/Criolo.

história faz sentido pra alguém? _**“Faz...pros escravos, né, é da vida...”** Alguém já viu alguma história parecida com essa? **Não!** Para muitos Pedros, assumir e declarar suas realidades é tão chocante que suas memórias acabam por selecionar partes do que querem lembrar ou contar.

Após assistirmos ao clipe musical mostrando a interpretação de Milton e Criolo para *Morro Velho*, a pergunta disparadora de ideias foi se alguém tinha sacado do que se tratava a música. E veio uma enxurrada de considerações! **“Fala da vida dele.”** Fala? Será que é da vida dele ou da vida de muitos meninos? **“Fala do filho de preta com pai branco...Fala que...que ele deixou de ter infância pra ir ter que pegar na enxada...alguma coisa assim. A pior (vida) é a da enxada”.** E daí surgiram vários apontamentos sobre como a vida do menino preto, empregado da fazenda, era diferente da vida do menino branco, filho do fazendeiro, sobre a dedicação do menino preto à terra, das brincadeiras da infância, da infância inocente entre menino branco e menino preto, e de como essa relação muda com o passar do tempo e das relações que vão sendo construídas, ao longo dos anos, em suas vidas. Porém, o que fica de mais forte, ao final do nosso primeiro dia de conversa, é, justamente, uma ruptura que a maioria dos jovens tenta estabelecer entre a realidade apresentada na música e suas próprias realidades, também muito difíceis. Eles estabeleceram conexões entre os personagens da música com meninos pobres, com meninos negros, com escravos, com alguns filhos de rico que se desfazem dos pobres. No entanto, não conseguiram se ver nesses recortes da sociedade. Eis que, novamente, surge o elemento do racismo, que associa as histórias de vida pela cor da pele: **“parece com a história do Pelé”.** Mas, em nenhum momento, os jovens aproximaram a realidade contada na música de suas próprias realidades.

Aqui, fica muito presente a lição sobre memória que recebi nas aulas da professora Sonia Miranda, na disciplina do PPGE, em 2022, intitulada *Walter Benjamin e Educação*, quando nos ensinava que memória não é somente o que lembramos e o que contamos: memória é, também, composta por partes de esquecimentos e de silêncios. O silêncio, muitas vezes, nos serve de escudo e proteção contra as durezas de uma vida oprimida.

Depois de retomarmos pontos importantes do primeiro dia, aos poucos, para ouvir o que tinha para contar cada Pedro, a música e a história de vida de alguns rostos conhecidos e desconhecidos da cena musical dos jovens foram convidadas para o diálogo no segundo dia das oficinas. Para além de apresentar músicas e seus

intérpretes, foi solicitado aos jovens que também se apresentassem por meio de uma música que tivesse a ver com a vida deles ou que, de alguma forma, os representasse.

Os resultados foram momentos de intensa riqueza, de histórias de vida e de uma visão de mundo, no mínimo, curiosa. Entre descobertas e confirmações do que havia imaginado, aqueles meninos falaram, com muita propriedade, do que poucas pessoas têm coragem de falar: de si mesmos e das desigualdades que atravessam todos eles. Disseram, principalmente, do racismo e das diferenças sociais que marcam vidas todos os dias, seja pela cor da pele, pela classe, pela qualidade da educação que recebem nas escolas e até mesmo pela política que interpela a todos, através de nossos modos de vida individuais e das inter-relações comunitárias em que estamos inseridos. Parte de nós são frações das relações que estabelecemos e que se estabelecem em nossas vidas. Nossos múltiplos Pedros falaram, também, quase que em uníssono, das perdas de outros Pedros em suas vidas. Essa é uma máxima que perpassa cada um deles: todos já perderam amigos e/ou familiares tão jovens quanto eles.

Um exemplo das perdas profundas e das marcas que causam, especialmente em crianças e adolescentes, é quando Pedro retoma os temas da morte e da paternidade: ***“Vi meu pai morto com uma corda no pescoço pendurado em uma árvore no quintal da casa da minha avó, não sei se vi ele lá ou se foi numa foto. Minha mãe disse que ele se suicidou, mas eu acho que mataram ele. Eu era bem pequeno ainda e meu pai me deixou sozinho pra passar por tudo que eu passei. Acho que se ele tivesse vivo minha vida ia ser diferente, eu teria pra onde ir quando meu padrasto fazia aquelas coisas.”*** Não “lembra” se viu em uma foto ou se foi pessoalmente. Ele prefere dizer que foi um homicídio, pois a ideia de que o pai tenha encontrado, no suicídio, uma forma de escapar da realidade enquanto o deixava sob o comando de um padrasto tirano, agressivo e mau caráter e, ainda, com uma mãe que protegia esse homem ao invés de lhe oferecer a proteção e o acolhimento que ele necessitava, era imperdoável. Ele prefere continuar com a ideia de que se o pai estivesse vivo seria seu salvador, de que se o pai não tivesse tirado a própria vida teria protegido a dele. Então, é mais fácil acreditar que o pai foi assassinado, que o deixou sozinho contra sua vontade. Esse Pedro contou para a mãe as violências que sofria nas mãos do padrasto e ela escolheu dizer que o filho era um mentiroso, negligência que o fez sair de casa aos 13 anos de idade. Antes mesmo disso, ele já havia experimentado o mundo das drogas, como uma forma de chamar a atenção da

mãe e também de fugir de tudo que sofria em casa. Primeiro, sua irmã Severina saiu de casa para se livrar do padrasto e foi morar com o namorado. Ela permaneceu sofrendo com a violência doméstica, agora pelas mãos do companheiro, mesmo depois que Pedro saiu de casa e foi morar com eles. Ela, um pouco mais velha que o irmão, já era mãe nesse período. Passado um tempo, e por não aguentar calado as surras que a irmã sofria, Pedro decide ir morar sozinho e se sustentar pelo tráfico de drogas. Hoje, Pedro é totalmente dependente químico e fala de sua vida como se não houvesse muitas alternativas. Em uma de nossas conversas ele, chorando, diz: ***“Wal, minha vontade é sumir no mundo, ir para um lugar onde ninguém me conhece. Eu sei que não tenho o apoio de ninguém da minha família e se eu ficar na minha cidade é matar ou morrer, eu preciso me defender para continuar vivendo e eu não quero mais essa vida. Quero coisa diferente, mas lá é impossível.”*** E, diante dessa fala de Pedro, a impotência, mais uma vez, me assalta. Ele é menor de idade! Mesmo que tenha morado sozinho boa parte de sua adolescência, como eu, irresponsavelmente, poderia dizer: “isso mesmo, vai embora e luta por sua vida e por uma liberdade verdadeira, longe do tráfico e do uso das drogas”? Pedro tem uma história de vida na qual esteve por oito anos fazendo uso de várias drogas lícitas e ilícitas, sendo seis desses anos com envolvimento em atos infracionais e na mira da autoridade policial e de criminosos locais. Atualmente, sua mãe tenta se reaproximar do filho e busca o perdão pela não proteção do passado. Porém, ela mesma tem muitas mágoas que precisa perdoar para que, realmente, os dois possam reconstruir os laços afetivos. Pedro ama música e adora dançar, se acaba nas aulas de percussão. Ele tem um caminho a seguir com o qual se identifica e o faz feliz. Caso resista até a maioridade, existe uma possibilidade de futuro para ele, longe da cidade na qual reside atualmente.

Nas vozes de muitos, Pedros as histórias são únicas e se confundem ao mesmo tempo. São vivências próprias, mas as dores e as causas dessas dores são tão parecidas, chegando a um ponto de transcendência entre uma história e outra que conduz um sujeito após outro às suas experiências narrativas, tomados pelo desejo de expressar o que também sabem e o que viveram: a experiência de um, reverbera nos demais (Freire, 1987, p. 65). Quando outro Pedro narra que mora sozinho desde os 13 anos de idade, porque seu padrasto não aceitava seu comportamento indisciplinado, saindo e chegando em casa a hora que bem entendesse, e por sua mãe não aceitar o dinheiro do tráfico dentro da casa dela, ele sai e vai viver, primeiro

sozinho depois com a namorada adolescente e um cachorro. Parece muito com a história de vida contada anteriormente. Esse Pedro é bem mais maduro e centrado que a maioria dos outros: sabe preparar sua própria alimentação, sabe cuidar e organizar uma casa, exerce liderança com muita calma e facilidade e é respeitado nessa posição de liderança com muita naturalidade entre outros adolescentes. Ouve conselhos e deseja cursar faculdade de educação física, sabe que sua idade não contribui muito para que desponte como um jogador de futebol, que é um sonho, mas entende que, com a faculdade, poderá se tornar preparador físico e trabalhar em um time de futebol no futuro. Está se preparando para fazer o processo seletivo misto de uma universidade e tem, em sua mente e em seu coração, a garra necessária para deixar a vida marginalizada na qual está há quase cinco anos e seguir seu sonho; só precisa da oportunidade certa. Suas chances de um futuro imaginado também se desenham fora da cidade em que reside, diante do profundo envolvimento com a criminalidade local que ele mesmo atesta ao afirmar: ***“Eu me mudo de cidade. Preciso saber se eu passar na prova, se a universidade me ajuda a ficar por aqui estudando até eu arrumar um emprego pra me sustentar. Me conta mais, Wal! O que tem de oportunidade para mim na universidade? [...] É mesmo? Posso conseguir uma bolsa, lugar pra morar e alimentação? Já dá pra eu ficar até ir trabalhar! Você me ajuda? Não vai me deixar resolver essas coisas todas sozinho, não, né?”*** Pedro sonha com um futuro brilhante – e sobretudo diferente do tempo presente – diante do cenário incerto e desconhecido, vislumbra uma janela de possibilidades. Não sabemos se essa será a janela que o conduzirá vida afora afastado das vivências que o levaram ao cumprimento de uma MSE, mas é importante entender, do ponto de vista de uma educação potencializadora desses futuros imaginados, que ele poderá percorrer um caminho diferente e que, talvez, a Universidade pública se apresente como o único meio para alcançar seus sonhos.

Sempre que uma vida se mostra para cada um de nós, educadores, precisamos saber até que ponto estamos dispostos a conhecê-la. Quanto mais nos aprofundamos nessas vidas, mais responsabilidade social temos para com elas. Como educadora, preciso estar consciente da minha responsabilidade social e do respeito a cada vida que toco. Não há uma maneira ética de virar as costas quando alguém o convida a ajudá-lo em seu desenvolvimento. Temos uma responsabilidade ética no exercício de nosso trabalho educativo (Freire, 1996, p. 15). Não falo, aqui, de uma responsabilidade vazia, tentando ajudar com processos práticos, mas uma

responsabilidade que assuma a educação como um ato de coragem (Freire, 1967, p. 97) em sua dimensão política, como se definiu Freire, em seu livro *Educação como prática de liberdade*:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 1967. p. 90)

As palavras de Freire não são estanques e não se prendem somente ao contexto da realidade brasileira em transição da década de 60, quando foram escritas. Elas são atuais e se fazem necessárias no momento histórico presente, especialmente quando alguém se propõe a discutir a realidade de adolescentes das “quebradas”, que têm suas vidas postas à prova e seu sangue exposto todos os dias, mesmo dentro de suas casas. Estamos falando de pessoas que, muitas vezes, não tiveram o “privilégio” de ter, em suas vidas, quem entendesse que “a educação tem um caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (Freire, 1979, p. 14). Quando Pedro sugere que eu não o deixe sozinho, ele já entende que não estarei ao seu lado segurando sua mão e lhe dizendo o que tem de fazer. Ele já sabe que meu papel diante do mundo se apresenta, para ele, como um instrumento educativo para ajudá-lo no processo de preparação, para que ele próprio seja dotado do poder de empreender suas próprias batalhas, com a ciência necessária para compreender as problemáticas que se apresentarem nele e para ele. Assim tenho trabalhado com cada jovem com quem tenho a satisfação de conversar, de ensinar e de com ele aprender.

Quando finalizamos o primeiro momento da empiria, com um vídeo do Milton Nascimento, em sua casa, marcando o ritmo de “Hit The Road Jack” de Ray Charles, juntamente com Mano Brown, para além da dimensão surpreendente que encontrei nos olhos daqueles muitos Pedros, assistindo ao encontro entre um ídolo e um músico até então desconhecido, os adolescentes tiveram a oportunidade de entender que a música pode ser uma mistura de influências que vão dando o tom do som que curtimos e gostamos tanto de ouvir, fruindo e ressignificando o que entendemos como música.

No início deste capítulo, assinala a estranheza de trazer Milton Nascimento para uma conversa com adolescentes mas, nesse ponto em que se apresentaram

Milton e Mano Brown juntos, estabeleceu-se uma relação entre culturas: introduzimos algo novo em conjunto com um som conhecido da garotada das “quebradas”. Essa relação simbiótica de sons e ritmos distintos, e também de diferentes gerações, é um indicativo de que existem muitas coisas no mundo que não conhecemos e que pode se despertar para nós a qualquer momento de nossas vidas. Tanto a curiosidade quanto a vontade de conhecermos essas relações improváveis e opções incógnitas são elementos moventes, que podem nos tirar de um estado de vida e nos lançar noutro. Diferentemente do fatalismo paralisante do discurso neoliberal, é preciso empreender um esforço de conhecimento crítico sobre os obstáculos (Freire, 1996, p. 28) e, por que não transpô-los? Afinal, eles não permanecem para sempre. É, portanto, nesse espaço entre o mundo objetivo e o possível, como o vir a ser, entre aquilo que é conhecido e o que é dado a conhecer como algo novo que reside, precisamente, a potencialidade da educação para tais jovens. Um entrelugar no qual o futuro, como tempo a ser construído sobre a experiência de vida, amplia-se significativamente.

O objetivo de trazer todos esses objetos disparadores é mostrar que podemos pensar em outros futuros possíveis, pois o mundo é bem maior do que conhecemos. E que podemos conhecer essa parte nova e, se queremos conhecer mais, podemos ir além da realidade em que nos encontramos. É possível mostrar que essas realidades, apesar de serem diferentes, se conectam de alguma forma e se completam.

Depois de cada um se apresentar através de músicas e artistas que nos inspiravam, como Milton Nascimento, Titãs, Raça Negra, Mc Lipi, Mc Kevinho, Djonga, Ao Cubo, também surgiu Chico Buarque – uma nova proposição de algo desconhecido –, por meio da música Caravanas, cuja letra, a despeito de sua sofisticação, foi rapidamente interpretada pelos jovens. Disseram que as caravanas **“são as quebradas do Rio de Janeiro, porque fala das favelas Maré e Jacarezinho”**. Também expressaram como essas “caravanas” são indesejadas pela “gente ordeira e virtuosa”. Ou seja, os Pedros, especialmente quando mobilizados em uma circunstância de escuta acolhedora, evidenciam o quanto são capazes de ler e interpretar o mundo que os cerca, contrariando muitos dos discursos escolares que os categorizam como incapazes ou inferiores. Essa capacidade de ler o mundo precede a capacidade da leitura da palavra (Freire, 1989, p. 9). Ainda que alguns daqueles jovens apresentassem grande defasagem idade-ano escolar, suas

capacidades de compreender um contexto, de forma não mecânica, como se dá com a manipulação das palavras, mas numa relação dinâmica entre linguagem e realidades vividas ou sabidas por eles, é surpreendente (Freire, 1989, P.7).

Diante de todos os artistas e músicas que ouvimos, o que mais efervesceu, em nossas conversas, foi a cultura e a poesia marginal de Racionais MC's. Em tempo, Racionais²⁰ é um grupo brasileiro de RAP, surgido no final dos anos 80, que carrega, em seu discurso, o tom denunciativo em relação ao racismo e ao sistema capitalista opressor que, ainda hoje, promovem a miséria associada ao crime e à violência. Seus integrantes também são Pedros Brasileiros da Silva, como o Pedro Paulo Soares Pereira, mais conhecido como Mano Brown, ou o Edi Rock, que tem nome de batismo Edivaldo Pereira Alves, o Paulo Eduardo Salvador ou Ice Blue e, por último, mas não menos importante, Kleber Geraldo Lélis Simões, mais conhecido como Dj KL Jay. A discografia da banda contém sucessos começando em 1990, quando gravaram o primeiro EP²¹, *Holocausto Urbano*, e, no ano seguinte, o segundo, *Escolha O Seu Caminho*. O primeiro álbum, *Raio X Brasil*, lançado em 1993, foi um grande sucesso, em todo o país – antes, eram muito conhecidos apenas na capital paulista, onde a banda surgiu. O álbum seguinte, *Sobrevivendo no Inferno*, de 1997, é, provavelmente, o mais famoso. A banda também recebeu prêmios importantes no cenário da música brasileira, como dois prêmios MTV Vídeo Music Brasil, nas categorias “Escolha da Audiência” e “Clip do Ano”, dois Prêmio Hutúz, que foi a principal premiação do hip hop brasileiro, os Prêmios Multishow e Rolling Stones Brasil. Em 2006, o grupo integrou a lista da Ordem ao Mérito Cultural, que teve sua última edição em 2018 – a partir de 2019, a entrega da ordem foi suspensa, pelo governo federal. Em 2022, foi lançado o documentário Racionais MC's - Das Ruas de São Paulo pro Mundo, produzido por Preta Portê Filmes, com direção de Juliana Vicente.

Nas oficinas, todas as músicas, escolhidas pela maioria, foram cantadas, em coro, por todos os jovens. Eles sabiam cada refrão, cada batida, cada ritmo, diferentemente dos adultos presentes àquela oficina que, nesse caso, assistiam, como estrangeiros, a sequência de frases, melodias e refrões. Era como uma essência

²⁰ Disponível em: https://wikifavelas.com.br/index.php/Racionais_MC%27s_Acessado_em_14/11/2023.

²¹ O EP, que no cenário musical significa “Extended Play”, é um formato intermediário entre o Single e o Álbum. Acessado em outubro 2023. Disponível em <https://imusician.pro/pt/recursos/blog/o-que-e-ep-single-album>

pertencente a cada um deles, algo que fazia parte de suas vidas, o poder da identificação e de uma dimensão coletiva. A sensação que tive foi de que as letras eram compostas para representar uma realidade estranha à “gente ordeira e virtuosa” descrita por Chico Buarque, e que somente quem vive essa realidade sabe o significado que tem o fenômeno Racionais MC’s no Brasil profundo. Como na letra da música Negro Drama, que é pura transgressão aos padrões da sociedade capitalista e racista:

Negro drama, entre o sucesso e a lama
Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama
Negro drama, cabelo crespo e a pele escura
A ferida, a chaga, à procura da cura

Negro drama, tenta ver e não vê nada
A não ser uma estrela, longe, meio ofuscada
Sente o drama, o preço, a cobrança
No amor, no ódio, a insana vingança

Negro drama, eu sei quem trama e quem tá comigo

O trauma que eu carrego pra não ser mais um preto
fudido

O drama da cadeia e favela

Túmulo, sangue, sirene, choros e velas

Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia

Que sobrevivem em meio às honras e covardias

Periferias, vielas, cortiços

Você deve tá pensando: O que você tem a ver com
isso?

Desde o início por ouro e prata
Olha quem morre, então veja você quem mata

Recebe o mérito, a farda que pratica o mal
Me ver pobre, preso ou morto já é cultural

Histórias, registros e escritos
Não é conto, nem fábula, lenda ou mito
Não foi sempre dito que preto não tem vez?
Então, olha o castelo e não foi você quem fez, cuzão

Eu sou irmão dos meus truta de batalha
Eu era a carne, agora sou a própria navalha
Tin-tin, um brinde pra mim
Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias

O dinheiro tira um homem da miséria
Mas não pode arrancar de dentro dele a favela São
poucos que entram em campo pra vencer
A alma guarda o que a mente tenta esquecer

Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mó cota
Quem teve lado a lado e quem só ficou na bota
Entre as frases, fases e várias etapas
Do quem é quem, dos mano e das mina fraca

Negro drama de estilo

Pra ser e se for, tem que ser, se temer é milho

Entre o gatilho e a tempestade

Sempre a provar que sou homem e não um covarde

Que Deus me guarde pois eu sei que ele não é neutro

Vigia os rico, mas ama os que vem do gueto

Eu visto preto por dentro e por fora Guerreiro,

poeta, entre o tempo e a memória

Ora, nessa história vejo dólar e vários quilates

Falo pro mano que não morra e também não mate

O tic-tac não espera, veja o ponteiro

Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro

Pesadelo é um elogio

Pra quem vive na guerra, a paz nunca existiu

Num clima quente, a minha gente sua frio

Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil

Um fuzil

Negro drama

Crime, futebol, música, carai

Eu também não consegui fugir disso aí

Eu sou mais um

Forrest Gump é mato

Eu prefiro contar uma história real

Vou contar a minha

Daria um filme

Uma negra e uma criança nos braços

Solitária na floresta de concreto e aço

Veja, olha outra vez o rosto na multidão

A multidão é um monstro, sem rosto e coração

Ei, São Paulo, terra de arranha-céu

A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel

Família brasileira, dois contra o mundo

Mãe solteira de um promissor vagabundo

Luz, câmera e ação, gravando a cena vai

Um bastardo, mais um filho pardo, sem pai

Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é

Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé

Cê disse que era bom e as favela ouviu

Lá também tem whisky, Red Bull, tênis Nike e fuzil

Admito, seus carro é bonito

É, eu não sei fazer

Internet, videocassete, os carro loco

Atrasado, eu tô um pouco sim

Tô, eu acho

Só que tem que, seu jogo é sujo e eu não me encaixo

Eu sou problema de montão, de Carnaval a Carnaval

Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal

Problema com escola, eu tenho mil, mil fita

Inacreditável, mas seu filho me imita

No meio de vocês ele é o mais esperto

Ginga e fala gíria; gíria não, dialeto

Esse não é mais seu, ó, subiu

Entrei pelo seu rádio, tomei, cê nem viu

Nóis é isso ou aquilo, o quê? Cê não dizia?

Seu filho quer ser preto, há, que ironia

Cola o pôster do 2Pac aí, que tal? Que cê diz?

Sente o negro drama, vai tenta ser feliz

Ei bacana, quem te fez tão bom assim?

O que cê deu, o que cê faz, o que cê fez por mim?

Eu recebi seu tic, quer dizer kit

De esgoto a céu aberto e parede madeirite

De vergonha eu não morri, to firmão, eis-me aqui

Você, não, cê não passa quando o mar vermelho abrir

Eu sou o mano, homem duro, do gueto, Brown, Obá

Aquele louco que não pode errar

Aquele que você odeia amar nesse instante

Pele parda e ouço funk

E de onde vem os diamantes? Da lama

Valeu mãe, negro drama

Drama, drama, drama

Aê, na época dos barracos de pau lá na Pedreira, onde
cês tavam?

Que que cês deram por mim? Que que cês fizeram por
mim?

Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho

Agora tá de olho no carro que eu dirijo

Demorou, eu quero é mais, eu quero até sua alma

Aí, o rap fez eu ser o que sou

Ice Blue, Edy Rock e KL Jay e toda a família

E toda geração que faz o rap

A geração que revolucionou, a geração que vai
revolucionar

Anos 90, Século 21, é desse jeito

Aê, você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você,
morou irmão?

Cê tá dirigindo um carro

O mundo todo tá de olho em você, morou? Sabe
por quê? Pela sua origem, morou irmão? É desse
jeito que você vive, é o negro drama

Eu não li, eu não assisti

Eu vivo o negro drama, eu sou o negro drama

Eu sou o fruto do negro drama

Aí Dona Ana, sem palavras, a senhora é uma rainha,
rainha

Mas aê, se tiver que voltar pra favela

Eu vou voltar de cabeça erguida

Porque assim é que é Renascendo

das cinzas

Firme e forte, guerreiro de fé

(Negro Drama – Racionais Mc's, 2002)

Quando retomamos para o último momento do trabalho de campo, estávamos todos ansiosos pelo que surgiria daquele encontro. Sabíamos o quanto esse encontro seria atravessado pela poesia de Racionais Mc's e suas letras polêmicas. O que convida Racionais para essa conversa é parte do vídeo da aula aberta à comunidade, realizada na UNICAMP, em 30 de novembro de 2022²². A atividade fez parte da disciplina Tópicos Especiais em Antropologia IV: Racionais Mc's no Pensamento Social Brasileiro, e contou com a presença de Mano Brown, Ice Blue e KL Jay. Importante lembrar que o álbum da banda, intitulado *Sobrevivendo no inferno*, lançado em 1997, cinco anos após o massacre na Casa de Detenção de São Paulo, conhecida como Carandiru, entrou na lista de obras obrigatórias para o vestibular daquela universidade, em 2018, passando a integrar a lista de leituras para o vestibular de 2020 na UNICAMP. Um grupo de docentes e discentes da UNICAMP, em função da trajetória dos Racionais, iniciou um processo acadêmico para lhes outorgar o título de Doutor Honoris Causa, fato que ilustra, de modo significativo, o papel simbólico do encontro entre os músicos e o espaço acadêmico e, sobretudo, o que significa o pensamento social engendrado pela poesia periférica e negra. Segundo reportagem publicada na internet²³, o pedido para conceder a honraria ao grupo foi apresentado na *Carta Antirracista* que surgiu após uma suposta ofensa racial praticada por um professor da Faculdade de Engenharia Mecânica, durante uma aula, em 2022.

²² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=M2Ua7lldj84&t=4564s> . Consulta em outubro de 2023.

²³ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/educacao/noticia/2023/09/19/unicamp-cria-grupo-especial-para-analisar-pedido-de-titulo-doutor-honoris-causa-aos-racionais-mcs.ghtml> Acessado em 11/11/2023.

Em setembro de 2023, foi formalizada uma comissão especial, composta por professores, para analisar o pedido, no prazo de 30 dias, e formular um documento que, em seguida, foi encaminhado ao Conselho Universitário (Consu), “órgão máximo de deliberação composto por docentes, técnicos-administrativos e representantes dos estudantes” e permanece ainda sem definição. Enquanto isso, no dia 1º de novembro de 2023, na Universidade Federal do Sul da Bahia²⁴, o rapper e figura importante do hip hop brasileiro, Pedro Paulo Soares Pereira, o Mano Brown, recebeu o título de Doutor Honoris Causa, “em face de sua contribuição artística e social ao falar da vivência da juventude negra com a força, a poesia e a astúcia das ruas à frente do grupo Racionais MC's”.

O fragmento utilizado do vídeo da aula aberta é composto por um recorte de cerca de 40 minutos, do vídeo completo de quase três horas de evento. Nesse recorte, encontram-se depoimentos de jovens da periferia de São Paulo que, através de um grande esforço pessoal e da superação de situações de extrema pobreza e violência, encontraram, na oportunidade dos estudos, um caminho para desenhar futuros diferentes da maioria dos jovens que integram essas comunidades. Muitos deles relataram a perda de amigos e familiares pela violência que transita nas periferias, autorizada pela necropolítica, ou, como aponta Achille Mbembe (2018), pela política de morte instituída e/ou referendada pelo Estado.

Assim como muitos daqueles jovens universitários, os Pedros também contabilizam seus entes queridos e, ao falarem de sua própria expectativa de vida, não são capazes de se enxergar velhos num futuro distante. Mas, ao ouvirem os relatos dos alunos da UNICAMP, contando como a música de Racionais os fez emergir de um mar de sangue, resistindo a várias formas de opressão e dores, seus olhos puderam brilhar e, em alguns, a lágrima teimosa insistiu em rolar para expressar que seus desejos são, na verdade, construir futuros tão inspiradores quanto o deles.

Quando um grupo de jovens da periferia aparece no YouTube, na mesma sala que os Racionais Mc's, contando histórias de vida muito parecida com a de adolescentes envolvidos em atos infracionais, se dizendo estudantes de uma das maiores universidades do país e do mundo, e que estão na luta para reafirmar seus

²⁴ Disponível em: <https://ufsb.edu.br/ultimas-noticias/4344-mano-brown-e-o-novo-doutor-honoris-causa-pela-ufsb#:~:text=O%20Consuni%20aprovou%20a%20proposta,a%20titula%C3%A7%C3%A3o%20proposi%C3%A7%C3%A3o%20da%20Reitoria.> Acessado em 11/11/2023.

valores e conquistar seus futuros de sucesso, uma janela reflexiva se abre para os Pedros da Silva poderem se sentir com a mesma força a partir de uma sensação de equidade potencial. Depois de assistirmos ao vídeo, fizemos a pergunta: Que que rolou aqui? Ao que Pedro responde: ***“Parece que o pessoal que tava falando ali...parece que... veio de uma comunidade muito sofrida e pra eles tá onde eles tá hoje em dia, ali, eles passou muita dificuldade na vida [...] tipo assim, muita gente ficou emocionada ali também. Porque na hora de falar ali, por tudo que já passou, e tá na frente das pessoas [Racionais], que tipo assim, é muito raro...e ali também deu pra ver que é gente muito sofrida, que veio da periferia”***. Tem alguma coisa naquelas histórias que parece com a sua? ***Claro! Pelas músicas deles mesmo já dá pra você saber! Eles abre a visão de muita gente e mostra que também nem tudo é o crime [...] e que as vezes tem muito mais oportunidade pros brancos que pros negros e eles combatem muito aí, esse negócio aí das raças.***

Assim como eles viram Milton Nascimento, que tem suas raízes profundas na MPB, passando pelo Jazz e pelo Rock, se aproximando de Mano Brown e de Criolo, que são os manos do RAP e das “quebradas”, os muitos Pedros puderam sentir uma conexão com os alunos da UNICAMP e acreditar que outros futuros são possíveis.

A partir de um dispositivo cultural específico, começaram a falar de sonhos e expectativas, de estudos, de faculdade de Educação Física, de Enfermagem, a falar do desejo de trabalhar com manejo de equinos e participar de competições equestres: foram surgindo sonhos de todos os jeitos e formas. Passa alguma coisa pela sua cabeça, sobre um curso que você queira fazer e que você se imagina ali, na universidade, estudando? ***“Esporte...educação física...eles deram um giro na vida...com a música e os estudos”***.

A cada contribuição que um Pedro trazia para nossas conversas sobre suas perspectivas de futuro e recebia elogios pelo saber histórico e social mobilizado a partir de referências recebidas na escola, isso permitia aos demais se apropriarem e legitimarem seu próprio saber e sonho de futuro, como no momento em que foram questionados em relação ao que sabiam sobre História, já que uma das condutoras da oficina lecionava essa disciplina. Percebemos muito de seus conhecimentos escolares, ao fazerem apontamentos como: ***“na história tem passado, foi antigamente, tem história do Brasil e de outros países. Tem da Mesopotâmia e história contemporânea”***. Naquele momento, tantos Pedros Brasileiros da Silva

puderam refletir sobre o que de fato aprenderam na escola, como tudo aquilo os ajudou, de alguma forma. E entenderam que a trajetória interrompida foi resultado da incompletude do acesso aos meios de produção do conhecimento e porque houve ausências de proteção e de direitos. Porque, de alguma forma, com o pouco que lhes foi ofertado eles aproveitaram para pavimentar seus percursos de vida e conseguiram produzir e compartilhar cultura.

Como dito antes nesta pesquisa, muitos Pedros interromperam seus estudos precocemente e o peso dessa falta os limitou muito, especialmente no que refere à autoestima. Ainda que eles tivessem abandonado a escola, por razões diversas, incluindo ameaça à vida, não existia, entre eles, o sentimento de desvalorização dessa escola, desse lugar de aprendizagens outras. Mas expressaram o desejo de que houvesse, nas “quebradas”, uma professora como a mediadora dessas nossas conversas, que permitiu a eles se expressarem de forma genuína, sem que houvesse censura ou repressão sobre o que diziam ou em relação a quem eram e ao que fizeram de suas vidas. Isso nos mostra que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (Freire, 1996, p. 22) pois, segundo Freire, a prática educativo-crítica deve permitir as condições para que os atores dos processos de ensino e de aprendizagem ensaiem “a experiência profunda de assumir-se como ser social, histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos[...]”.

Surge, mais uma vez, o questionamento a partir do qual eu desejei transformar uma verdade prática, pertencente ao meu trabalho educativo e que me incomodava, em uma teoria que pudesse ser compartilhada com professores(as)/pedagogos(as) em formação. Preocupa-me que tipo de professor(a) está sendo formado nas academias. Ele/ela, realmente, estará pronto/a para atuar nos mais variados contextos educativos possíveis, reconhecendo e assumindo a identidade cultural? Permito-me ter esperança; não uma esperança ingênua, mas uma esperança como necessidade antológica, ancorada na prática (Freire, 1992, p. 5), que me moveu na direção do desbravamento desta pesquisa e de meu fazer educativo, que este estudo possa contribuir para a ressignificação, não apenas da minha, mas da prática educativa de todos nós, professores(as), educadores(as) e pedagogos(as), de forma que nos tornemos ponte para o desenvolvimento pleno das crianças e jovens nos mais diversos espaços educativos.

No âmbito de muitas instituições que gerem medidas socioeducativas com

privação de liberdade, existem normas que fortalecem a interdição identitária do adolescente, mediante a dominação pela força (Gramsci, 2007), que impõe uma disciplinarização nos mesmos moldes militarizados que regem as escolas cívico-militares, inegavelmente fortalecidas pelo avanço ultraconservador, cujos efeitos na modelagem de políticas sociais ainda se faz sentir.

O silenciamento de marcas identitárias entre adolescentes e jovens em cumprimento de MSE com privação de liberdade já seria um objeto de estudo digno de atenção e de um olhar cuidadoso por si só. Diante da imposição, por parte de educadores nem sempre devidamente preparados, mas, sobretudo, pelo efeito prescritivo de visões de mundo advindas de outras áreas de conhecimento, como o Direito, por exemplo, conforme demonstrado no capítulo 3 desta dissertação, para reconhecer a importância da identidade cultural, os jovens são impedidos de manter traços físicos individuais que, segundo o discurso fortemente enfatizado pelo conservadorismo tradicional, não representam o ideal imagético do jovem “típico”, “normal”, “não marginalizável”. Um formato de sobancelha, ou o corte e o estilo do cabelo, expressões corporais, como o jeito de andar gingado, muitas vezes são corrigidos por se expressarem com uma linguagem menos privilegiada nos espaços formais de educação ou por quaisquer outras formas de expressão estereotipadas pela sociedade. Até mesmo o tipo de roupa que gostam de vestir, algumas marcas comerciais, cores e estampas dessas roupas são criminalizáveis, entre alguns sujeitos, nos espaços educativos, especialmente no âmbito das MSE. Essa exigência de padronização, impedindo que o jovem se expresse como ele realmente se sente em relação ao seu lugar de pertencimento no mundo, nos leva a inferir sobre a anulação dos saberes, das culturas, das resistências, das lutas e dos desejos que esses jovens têm, acaba empobrecendo seus sonhos e impedindo que, assim como os jovens que usaram seus corpos, sua poesia, seu estilo e, acima de tudo, suas vozes na aula aberta da UNICAMP, sejam capazes de se reconhecer num determinado recorte social por meio da consciência histórica e cultural que deveria fortalecê-los. O que vemos, em muitas dessas instituições, são cortes de cabelo padronizados, uniformização, braços para trás em sinal de submissão e obediência, interdição sobre as músicas que desejam ouvir, preconceito linguístico, subordinação em nome da ordem.

Pensar sobre o futuro já não é uma tarefa fácil para o adulto, que tem em mente muito do que deseja para si e algumas certezas sobre onde quer chegar, que não está

refém de suas transformações biológicas e que já sabe qual o seu lugar na dimensão do desenvolvimento humano. Para o adolescente, essa tarefa é ainda mais complexa, pois suas definições de futuro são muito incertas e cada insegurança está caminhando no mesmo ritmo de todas as transformações que envolvem esse período de vida humana. Para além de todo o enredo físico, hormonal e emocional do adolescente, Pedros Brasileiros da Silva se encontram em uma posição de vulnerabilidade social que não os permite acreditar no valor de sua própria vida, de sua própria história. Pensar sobre futuro parece improvável e, mais improvável ainda pensar sobre um futuro distante do que vivenciou por grande parte de sua vida, diferente de um contexto no qual ele deveria provar seu valor pela força, uma vez que não tinha muito mais que isso diante de tantas ausências. Pensar um futuro que os possibilite encontrar, entre essa “gente de bem e ordeira”, acolhimento, oportunidade e proteção, parece distante da realidade de muitos Pedros. Ainda assim, eles empenham alguma resistência ao fatalismo de suas condições sociais e do racismo que os atravessa diariamente. Nossos Pedros conseguem chegar a certas conclusões, após assistirem à aula aberta com Racionais Mc’s e imaginar futuros: **“É superação de vida! Muitos podia ter entrado pro crime mas, focou nos estudos e mudou de vida”**; **“É, eles contaram a história deles aí, de que não tinha muita oportunidade mas, formou do mesmo jeito. Eles correu atrás e...”**; **“igual a menina falou lá, que queria dar um salve mas, muitos nem estavam mais lá [foram assassinados] e ela seguiu outro caminho”**; **“a boca de fumo lá: encosta negão que tu vai ganhar uma prata, encosta! E ele falou assim: Não! Num vou encostar porque já tenho um irmão preso já, vou focar em estudo! Cara perdeu o pai que era do sistema prisional, perdeu a mãe que era do sistema prisional e o cara tá na UNICAMP...na frente dos homi [Racionais]”**.

Quando cheguei em determinada instituição para uma entrevista de emprego, uma fala ficou fortemente marcada em mim: a de que eu era proibida de dar abraço em qualquer adolescente. Numa certa ocasião, percebi que aquele Pedro precisava ser acolhido com um abraço e eu me reprimi, obedecendo à ordem que me foi dada. Daquele momento em diante, senti que a pessoa mais prejudicada pela falta do gesto fui eu: por não ter sido fiel ao ideal de educação como ato de amor, por isso, um ato de coragem (Freire, 1967 p. 97)”. Deixei de educar sobre o amor às gentes, e não fui corajosa quando neguei romper com uma ordem equivocada e atravessada por preconceitos e estigmas que não correspondia ao ideal de educação no qual

verdadeiramente acredito. Há momentos em que precisamos lembrar do porque nos tornamos educadores e um desses momentos peculiares é quando um abraço pode fazer a diferença entre um Pedro se sentir acolhido, ou não, e, com isso, se perceber numa relação dialética com o outro, levando-o a um universo de possibilidades educativas. Isso é educar, baseando-se num ideal de humanidade que desejo para os homens; é educar pensando num mundo que quero viver e no caráter que sonho para meu filho ter e receber. Agora, sempre que escuto: “**eu preciso de um abraço**”, analiso a pertinência com o rigor e com a coragem que é exigida de nós, educadores.

Quando exponho o desamparo e a não aceitação desses Pedros infratores como sujeitos de direitos em suas carências afetivas, parece que estou tomando um lugar de simpatia pura e ingênua diante dos atos que eles cometeram e que estou defendendo o indefensável,

por isso mesmo é que nossa simpatia pela rebelião não poderia ficar nunca nas suas manifestações preponderantemente passionais. Pelo contrário, nossa simpatia estava somada a um profundo senso de responsabilidade que sempre nos levou a lutar pela promoção inadiável da ingenuidade em criticidade. Da rebelião em inserção (Freire, 1967, P.92).

É assim que vou me posicionando na tentativa de mostrar uma face sombriamente escondida de uma parcela da população que é cerceada de sua liberdade como forma de resposta a essa mesma “gente de bem e ordeira”, que exige a garantia de seus direitos sem sequer lembrar dos direitos negligenciados a esses Pedros. Pedros que cresceram privados de boa parte do bem que deveriam receber e sem reconhecer o outro em sua humanidade, porque também não foram reconhecidos e não reconheceram a si mesmos. Esse não é um trabalho baseado em ingenuidade, mas sim que deseja despertar, pela criticidade, as mentes dos leitores e leitoras.

Uma visão de futuro é atravessada por aquilo que você traz de mediações para pensar o presente. E uma primeira mediação se impôs para essas conversas com os Pedros, como uma decisão didático-metodológica central, que foi a mediação de produzir uma condição de dialogia sem a qual não seria possível sorver dos Pedros suas verdades. Fez-se necessária a construção de um espaço dialógico que não somente autorizasse suas vozes, mas que as amplificasse, valorizasse e estimulasse naquele contexto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Termino esta dissertação nos limites do que foi a proposição de sua questão investigadora, pensando na ponta mais essencial desse processo: a escola no interior do movimento de socialização desses milhares de Pedros que hoje cumprem medidas socioeducativas e que ainda virão a cumprir, em muitos futuros vindouros, diante de uma sociedade estruturalmente atravessada pela desigualdade social e pelo racismo estrutural. Assim, meu movimento final me conduz a pensar a escola em suas ações e possibilidades, em meio a um desejo de falar com professores e professoras que, em algum momento, irão receber esses Pedros no contexto de seu trabalho educativo, escolar ou não-escolar. Não tenho por objetivo, com esta pesquisa, prescrever soluções ou métodos. O objetivo é mostrar o humano em cada pessoa que tocamos com nossa prática educativa e o dever ético de oferecer-lhes uma educação libertadora (Freire, 1967) e viabilizadora de outras realidades e futuros.

Infelizmente, tenho observado, na prática, que a medida socioeducativa não se contrapõe, com o peso necessário, às faltas acumuladas por anos de existência do racismo e das desigualdades em nosso país. Ainda que sejam muito jovens, esses sujeitos já vivenciaram uma pesada cota de exclusão. As MSE, como estão estruturadas, no Brasil, hoje, se configuram como um meio paliativo na tentativa de alterar o curso de uma vida envolta em vulnerabilidades e marcadores sociais, especialmente os raciais e econômicos. Não se sustentam como contrapeso adequado capaz de fazer frente às faltas prévias e à sedução de propostas que causam a falsa sensação de poder, como muitos deles acreditam e declaram. Os atores educacionais, inclusive no âmbito socioeducativo, devem se preparar, constantemente, para evitar cair na ciladas dos julgamentos excludentes e das punições restritivas, “[...] mostrar que a presença do passado é diferente da presença do futuro” (Koselleck, 2006 p. 311) e que, apesar dos limitadores sociais que afetaram as experiências das vidas desses Pedros, existe espaço para um universo de expectativas.

O sujeito que passou sua existência invisibilizado na sociedade, especialmente quando está fora da escola, percebe, no tráfico e no uso de drogas ilícitas, no armamentismo e no exercício do poder sobre a vida humana, um modo pelo qual pode ascender socialmente. Essa ilusão incute nos desavisados a crença de que, por esses meios, serão mais respeitados enquanto sujeitos sociais e que serão menos oprimidos

pelas forças do Estado. Se a escola e os educadores nos demais espaços educativos não se posicionarem na contramão criminalizadora do racismo estrutural (Almeida, 2019), para fortalecer, nesses jovens, a esperança de que podem imaginar outros futuros, deixa-se de lado o compromisso ético no qual tanto insistiu Paulo Freire, repetindo, em grande parte de sua obra, a máxima do dever ético e da amorosidade com as gentes.

Ao longo da leitura, que segue agora para seu fim, percebemos as dores e alegrias dos Pedros, nas mortes violentas e nas narrativas de vidas que desejam para si. Apenas pensar e querer a mudança de suas trajetórias não basta; é preciso que as oportunidades estejam justapostas nessa equação e uma das formas de tornar real o que se apresenta no mundo do imaginário é saber que antes de me mover como educadora, primeiro devo me mover como gente (Freire, 1996, p. 49). Ou seja, é preciso que minha prática educativa esteja impregnada do humano e que a esperança crítica seja energia para pensar esses Pedros também em suas humanidades. Esta declaração parece óbvia demais para qualquer um que esteja verdadeiramente envolvido com o trabalho educativo responsável com crianças e adolescentes em risco ou em vulnerabilidades sociais, mas:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (Freire, 1987, p. 5).

Você pode estar se perguntando em que medida o meu trabalho colabora com o seu trabalho educativo. Digo que poderá colaborar no sentido de trazer à tona a humanidade essencial que reside em cada ser humano, em mim, em você, em cada jovem marginalizado. Esta pesquisa traz à tona as exclusões estruturais a que esses jovens foram expostos. Não apenas eles, mas também suas famílias, incluindo seus antepassados. Compreender o racismo estrutural (Almeida, 2019) foi uma virada de chave para dissipar um pensamento que justificava a trajetória de exclusão do jovem em cumprimento de MSE pelo suposto despreparo das famílias em acolhê-los. Tanto os Pedros quanto suas famílias vivem, diariamente, exclusões estruturais que os expõem a humilhações, descredibilidade, constrangimentos, desqualificação, invisibilização, *bullying*, desvalorização e outras situações vexatórias, especialmente por sua classe e sua cor. Sem perder de vista o fato de que essa exclusão estrutural

é fundante da nossa sociedade e que atravessa os séculos, desde a colonização até os dias atuais, e que está longe de ser resolvida. Fanon (2008) nos conta que o “preto inferiorizado passa da insegurança humilhante à autoacusação levada até o desespero” que, em algumas situações, pode tocar o domínio do patológico. Sabendo disso, cabe a nós, educadores, garantir, por meio de uma educação libertadora (Freire, 1967) e de uma pedagogia engajada (hooks, 2013), que tem compromisso com o processo de autoatualização que, por sua vez, promove o bem-estar próprio para que, assim, possamos ensinar de modo a fortalecer e capacitar pessoas.

Atuando como pedagoga no âmbito socioeducativo, pude observar várias situações, no ambiente escolar, que reforçam a fragilidade do sistema de garantia de direitos. Em uma dessas oportunidades infelizes, ao reinserir um adolescente em escola pública, na qual eu já havia renovado sua matrícula, sem identificar que ele estava em cumprimento de MSE, fiz contato, por telefone, e, ao me identificar, senti uma voz resistente dizendo que não tinha autonomia para permitir o retorno de Pedro e que eu deveria conversar com a diretora escolar no dia seguinte.

Voltei a ligar e uma voz sisuda e firme me atendeu. Era a vice-diretora. Ao ouvi-la, veio meu grande espanto. Um festival de preconceitos, julgamentos, discriminação, cobranças descabidas e uma total falta de respeito e ética com aquele jovem. Era perceptível a resistência em seu tom de voz e fala, ao ser categórica: **“Não! Não quero ele aqui por enquanto, preciso alinhar com a diretora e quero conversar com você pessoalmente”**. E seguiu perguntando: **“Como que esse menino vai ficar aqui? Alguém vai acompanhar? E se ele fugir, quem é responsável? A escola tem muros baixos”**. Mesmo após ser informada sobre o meio semiaberto no qual Pedro cumpria sua MSE, e do bom comportamento dele naquele período, demonstrou desconhecimento do contexto socioeducativo e ainda reforçou o preconceito: **“Os alunos, aqui, que são normais, estão com muitas dificuldades em acompanhar as aulas devido à pandemia, como que esse garoto vai dar conta de estudar tendo ficado dois anos sem acompanhamento pedagógico?”** Informei que ele tinha, sim, aulas de reforço escolar e acompanhamento, ao que ela questionou: **“Onde? aí dentro?”** Com notório ar de deboche. Ela ainda conseguiu puxar, do fundo da sua alma preconceituosa, a frase: **“Mas ele já é muito velho, vai se sentir deslocado no meio dos meninos de 13/14 anos”** (o adolescente em questão tinha 15 anos e encontrava-se no 8º ano do ensino fundamental, defasagem condizente com os dois anos que esteve fora da escola, no período da pandemia de covid-19).

Ela ainda sugeriu que eu o transferisse para outra escola da da rede municipal, que ela considerava adequada para ele, porque tinha um público menos favorecido. Rebatí suas discriminações sem pausa para respirar, lançando mão da lei de garantia de direitos, deixando claro que, mesmo não negando sua competência, ora baseada na arrogância, lamentava que nela existisse uma ausência de humanidade e que em nada seu conhecimento seria diminuído se ela fosse gente mais gente (Freire, 1996). Mesmo com isso, foi preciso o acionamento da Vara da Infância e Juventude que, através de um oficial de justiça, fez valer o direito de Pedro estudar naquela escola. Para preservá-lo, poderia, sim, solicitar sua transferência, impedindo que, mais uma vez em sua vida, tivesse que enfrentar as marcas do preconceito e da discriminação. Mas, diante do meu compromisso com uma educação libertária, conversei com ele durante os dias que seguiram até a determinação judicial e busquei fortalecê-lo para resistir àquela situação de puro preconceito por parte da educadora. Esse é o compromisso ético que temos com esses jovens: prepará-los e fortalecê-los para resistir diante de uma situação de opressão. Essa é a ajuda e a oportunidade de amadurecimento que devemos a eles. Não precisamos tomar pela mão e conduzi-los; precisamos empoderá-los quanto ao valor de seu lugar no mundo. Eles são gente!

Outro episódio, já descrito aqui, foi quando um jovem me pediu ajuda, pois outros alunos estavam fazendo uso de droga dentro de sala de aula, dificultando sua decisão de se manter afastado do vício. Na ocasião, fui questionada pelo diretor da escola se realmente eu acreditava em Pedro, numa tentativa de desqualificá-lo, desvalorizando sua verdade para encenar uma boa imagem da escola e de sua gestão.

Para além desses, sou testemunha das diversas situações de exclusão escolar e da falta de comprometimento de educadores com a alfabetização, com a leitura do mundo que antecede a leitura da palavra (Freire, 1989), com a construção do conhecimento de muitos Pedros que acompanhei. Pedro que, aos 17 anos, cursando o 2º ano do ensino médio, não sabia ler nem escrever; Pedro que, aos 17 anos, não havia concluído o 3º ano do ensino fundamental; Pedro que não sabe assinar o nome e outro Pedro, de 18 anos, que só sabia contar até 69.

Todos esses Pedros me contaram que, na escola, se sentiam incapazes. Muitos adolescentes e jovens abandonam a escola devido a conflitos de território, pela intensificação do ato de traficar, o que desequilibra sua mente e corpo para participar de atividades cotidianas. Há casos, também, em que o uso constante de drogas,

sintéticas ou não, acaba prejudicando as estruturas neurais, favorecendo a desatenção, a falta de foco e alguns transtornos que afetam o desenvolvimento cognitivo. Talvez por isso vemos tantos trabalhos acadêmicos nas áreas do Direito, da Psicologia e até da Enfermagem, como já apontamos. No entanto, em muitos casos, é possível constatar, através de encaminhamentos para a rede de atenção que também dá suporte ao trabalho educativo, a inexistência de dificuldade de aprendizagem de ordem biológica. Deixando clara a prevalência de fatores externos, como os ambientais e sociais, que interferem no percurso escolar, já marcado por ausências, especialmente pela falta de escuta, capaz de identificar fatores de risco e preveni-los pelos meios educativos ou legais.

A escuta sensível é o primeiro passo para realizarmos a prática educativa com competência, com o rigor por meio do qual se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 1996) e com amorosidade.

Essas cenas do cotidiano escolar que descrevo são para demonstrar em que medida esta pesquisa serve como inspiração para educadores e educadoras, trazendo, para o plano central da cena, a escuta sensível desses Pedros, uma escuta que é capaz de acolher e apresentar janelas para o mundo.

A empiria realizada com os adolescentes, circundada pela presença dos Racionais Mc's e de jovens que haviam ingressado na UNICAMP, depondo sobre experiências pessoais e suas realidades conturbadas, e também contando como encontraram modos para superar um contexto desfavorável atravessado pela violência nas comunidades periféricas, foi uma forma de apresentar janelas para o mundo e conduzi-los a uma reflexão crítica quanto aos seus futuros imaginados. "O problema que se coloca para mim é que, compreendendo como compreendo a natureza humana, seria uma contradição grosseira não defender o que venho defendendo" (Freire, 1996, p. 20) e, se a ideia que defendo é o pensar certo e o ensinar a pensar certo para que também se fortaleçam, não posso deixar de dizer essas últimas palavras: é pelo diálogo que saberes incapazes de explicar fatos da nossa história social vão cedendo lugar a um pensamento crítico e a uma reflexão movedora. Por isso, temos o dever de compartilhar com cada Pedro que nos atravessa essa necessidade de pensar certo para que eles sejam encorajados a imaginar futuros, para que os Pedros Brasileiros da Silva, em seus olhares sobre o tempo, se imaginem em um mundo no qual realmente se sintam pertencentes e ouvidos. Sabendo que "o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo (Freire, 2000).

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Luis Enrique. **Estado desertor: Brasil-Argentina nos anos de 1982-1992**. Campinas, SP: [s.n.], 1994.

ALENCAR, Filipe Augusto Barbosa. **“Envolvidos” na necropolítica: trajetórias e cotidianos de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa**. Universidade Federal do Ceará – Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Psicologia. Fortaleza, 2019. 110f.

ALMEIDA, Cristiano Rodineli de. KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. SANTOS, Mônica Marques dos. ALVES, Graciela Alves. **Uma face da educação: panorama da socioeducação no estado de São Paulo**, 2018. Disponível em <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/3467/2530> Acesso em: 07/03/2023.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.

AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. Rio de Janeiro: Record, 2006 (1937). 120ª ed.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: . Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas Volume I. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 3 ed. 1987.

_____. **Sobre o conceito da História**. In: . Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas Volume I. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 3 ed. 1987.

_____. **Teoria do conhecimento, teoria do progresso**. In: Passagens. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. CATANI, Afrânio &

BRASIL. Decreto n. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918. Autoriza o Ministério da Agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/3/1918, Página 2963 (Publicação Original). República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 05 mar. 1918. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 14/11/2023.

_____. Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Institui o **I Código de menores – Código Mello de Mattos**. (Coleção De Leis Do Brasil - 31/12/1927, Página 476 Publicação Original), Rio de Janeiro (Revogado Pela Lei N. 6.697 De 1979). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 14/11/2023.

_____. Lei n. 5465, de 03 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Diário Oficial da União. República

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 04 jul. 1968 (Revogada Pela Lei N. 7.423/1985).

_____. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o **II Código de Menores**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 out. 1979. (Revogada Pela Lei N. 8.069 De 1990).

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

_____. Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o **Código Civil**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002.

_____. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a **obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira**, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003

_____. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o **Programa Universidade para Todos – PROUNI**, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 14 jan. 2005.

_____. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Novameria/PUC-Rio – 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf Acesso em 07/04/2023.

CARDOSO, Francisca Letícia Miranda Gadelha. **Mocinhos ou Bandidos?: representações de jovens vítimas de homicídios em jornais brasileiros**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado Em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2016.

CERQUEIRA, Daniel. COELHO, Danilo Santa Cruz. **Democracia racial e homicídios de jovens negros na cidade partida**. Texto para Discussão, 2017. <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7383>.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021** / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021.

CERTEAU, Michel de. GIARD, Luce. **A invenção do cotidiano, 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998. 3ªed.

CUNHA, Victória Hoff. **Quando viver é driblar o risco: Racismo de Estado, Políticas de Morte e Homicídios na Adolescência desde uma perspectiva localizada**. 2022. 211 f. Orientador: Ana Paula Motta Costa.

DINIZ, Débora. **Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios**. ABRASCO – Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, fev/2008.

P 417-426. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/csc/a/QDNVw9nGF7X7b8Kf4LNvRVs/?lang=pt> Acessado em 02/04/2023.

_____. **A pesquisa social e os comitês de ética no Brasil**. In FLEISCHER, Soraya. SCHUCH, Patrice [Orgs.]. *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Brasília: LetrasLivres: Editora UnB, 2010. P183-192.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ludmilla Féres. **A política estadual de atendimento as Medidas socioeducativas de Semiliberdade e meio aberto** In: CAMPOS Jr, Maurício et al. *Seminário estadual de medidas socioeducativas de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de estado e defesa social de Minas Gerais, 2009, p17- 21.

Facebook. **Mano Brown e Milton Nascimento curtindo um Ray Charles**. YouTube, 08/03/2023. Disponível em:
https://m.facebook.com/rapnacionaltv/videos/713255157200884/?locale=hi_IN.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes (o legado da raça branca)** v.1 5ª edição – São Paulo: Globo, 2008

FERREIRA, Fatuca. **Miltone Criolo– Morro Velho**. YouTube, 29/09/2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hXvqfclRbX4>.

FONTES, Virginia. **Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada**. Tempo, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 34-58, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. SHOR, I. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Tradução de

Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987. 129p.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo. 23^a ed. Autores associados: Cortez, 1989. 47p.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992. 245 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo. Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

fotoshistoricasonline. **Milton Nascimento – Maria, Maria**. Instagram, 15/11/2022. Disponível em:
https://www.instagram.com/reel/Ck_COICA9QC/?igshid=ZDU2YzJkNzEyMw==.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cardenos do Cárcere**. Volume 3; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira – 3^o ed – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**/Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição a semântica dos tempos históricos**. Tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira ; revisão da tradução César Benjamin.- Rio de Janeiro : Contraponto : Ed. PUC-Rio, 2006. 3 6 8 p.

LACOMBE, Américo Jacobina. **Rui Barbosa e a queima dos arquivos** /por/ Américo Jacobina Lacombe, Eduardo Silva e Francisco de Assis Barbosa. Brasília, Ministério da Justiça: Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988. 144 p.

Lei dos Direitos Civis de 1964 EUA: <https://www.politize.com.br/leis-jim-crow/>.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**/ Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Ed. 34, 2005.

MARTINS, André Silva. **O Estado educador: notas para a reflexão**. In As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições/Juarez de Andrade, Lauriana G. de Paiva (organizadores) – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011 p.72-89 248p

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MIRANDA, Sonia. **Sobre o ato de aprender a olhar: a cidade como um jogo de saberes e potências educadoras**. Dossiê: Tecituras do conhecimento histórico nas trilhas da autoridade compartilhada. Revista NUPEM, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/issue/view/353> Acessado em 16/11/2022

NASCIMENTO, Abdias do, 1914-2011. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016. 232 p.

NETO, João Cabral de Melo. **Morte e vida Severina: auto de natal pernambucano (1954-55)**. 1ª ed. Editora Alfaguara, 2007. 176p.

NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 71-80.

OLIVEN, Ruben George. **Urbanização e mudança social no Brasil** [online]. In: Marginalidade urbana na América Latina: aspectos econômicos, políticos e culturais Rio de Janeiro: Centro Edelstein: 2010. p. 34-53.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 de jan. 2023.

Página Eletrônica da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social. **O que são medidas socioeducativas**. Disponível em: <https://www.social.go.gov.br/passe-livre-estudantil/28-a%C3%A7%C3%B5es/socioeducativo/74-medidas-socioeducativas.html> Acessado em: 11/09/2022.

Página eletrônica do **Atlas Histórico do Brasil**. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/luis-carlos-prestes> Acesso em: 08/04/2023. Fundação Getúlio Vargas.

Página Eletrônica do Tribunal Superior Eleitoral, 2018: **Proposta de governo Jair Bolsonaro**. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf Acesso em 02/04/2023.

Página Eletrônica do Tribunal Superior Eleitoral, 2022. **Resultado das eleições 2022**. Disponível em <https://resultados.tse.jus.br/oficial/app/index.html#/eleicao/resultados>. Acesso em 02/04/2023.

Página eletrônica de notícias do Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/03/30/malta-defende-reducao-da-maioridade-penal-para-crimes-hediondos> Acesso em 07/04/2023. Agência Senado: **Malta defende redução da maioria penal para crimes hediondos.**

Página Eletrônica Senado Notícias, 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>. Acesso em 11/04/2023. **Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920.** Por: Ricardo Westin.

PINHEIRO, Nichy Lyss Belarmino. **Políticas socioeducativas no contexto brasileiro: uma revisão bibliográfica.** 2021 Disponível em: <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/5879>.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** Rio de Janeiro: Graal, 1980.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial: 2005 p 117-142.

Racionais MC's. **Diário de um detento.** São Paulo: Cosa Nostra:1997. 7:31.

_____. **A vida é desafio.** São Paulo: Cosa Nostra:2002. 7:14min.

_____. **Negro drama.** São Paulo: Cosa Nostra: 2002. 6:52min.

Racionais: das ruas de São Paulo pro mundo. Direção: Juliana Vicente. Ano de produção: 2021. Duração: 116min. Distribuição: Netflix. Gênero: Documentário, Biográfico, Musical.

RIZZINI, Irene. RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. 88 p. SARAIVA, João Batista Costa. Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. Imprensa: Porto Alegre, Livr. do Advogado, 2005. 120 p.

SLENES, Robert Wayne. **O que Rui Barbosa não queimou: novas fontes para o estudo da escravidão no século XIX.** Economia Escravista Brasileira. Estudos Econômicos - Universidade de São Paulo v.13 n. 01, 1983. Instituto de Pesquisa Econômicas – USp. 117-149p.

Uma história Severina. Dirigido por Débora Diniz e Eliane Brum. Produzido por Fabiana Paranhos. Brasil, 2005. 1 vídeo (23:35 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xEBM9iQs4e0> acessado em 02/04/2023.

UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. **Aula aberta com Racionais MC's na UNICAMP.** YouTube, 30/11/2022. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=M2Ua7lldj84>. Acesso em: 07 abr 2023. IFCH UNICAMP, 2022.

Universidade de São Paulo (Usp) **Encarceramento, políticas públicas e atuação da Justiça em territórios de vulnerabilidade social**: sumário executivo/ Universidade de São Paulo (Usp) – Brasília: CNJ, 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. **"Estética de la falta"**, procesos civilizadores/colonizadores y opresión socio-racial: cuestiones globales para una historia latino-americana. In KAPLAN, Carina e BARRAGÁN, Diego (coords). *Tiempos de cambio. Diálogos desde Norbert Elias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2022. A problematização de uma “estética da falta” foi tema de mesa “Dimensões éticas, estéticas e políticas da educação escolar: direito e respeito as diferenças”, proposta pela 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019).

ANEXOS

princesa desse jeito eu perco até minha
postura K K K de coração e eu to doido
para fazer outras coisa com você também
mas não vai fazer sexo aonde eu quero
muito mais a onde vai ser aqui na escola sera
que do? e tem que ser daqui a pouco e isso mesmo
E se você disser que tem ficar junto até depois do fim
Sua resposta: A [redacted] se queria falar com

Você que eu sou Virgem mas bizer o que eu
chego perto de você fico cheia de tesão já me
bizer isso lá na Casinha e se for possível até
bizer sem filho e mentira to deixando e também
queria falar com você porque você falou merda para
o meu pai você quase bateu no meu pai ele perdeu
para você sabia e também uma piranha mandou
uma mensagem para você dizendo que tá com saudade
eu falei para ela que você tem dona era uma tal de
[redacted] ela falou que era lá do marão que você mora
e ela viu a foto minha e ela falou que tá de loq
não vai falar porque a [redacted] aquela que perdeu seu
filho e também queria fala para você ficar longe
da menina Mela da mesa Sala da [redacted]

Se não vai ficar com vontade de você e eu juro que
te mato tá eu não vou ficar falando nada não
vou fazer depois que eu tiver uma coisa de
deueta você tá perto até de conversa com outras meninas
e te falar tá resenha mandei foto para você Mas não
vai nem precisar da foto você tá de perto e
para falar me chepa tudinha e eu já sei que você não
vai aguentar ficar sem me comer.

TE AMO [redacted] ilibra

