



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

RENAN MOURA DE FREITAS

**ENTRE MUROS, SÓ NOS RESTA O CÉU:
ensino de História, professores e adolescentes privados de liberdade**

Recife

2022

RENAN MOURA DE FREITAS

**ENTRE MUROS, SÓ NOS RESTA O CÉU:
ensino de História, professores e adolescentes privados de liberdade**

Pesquisa de dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como exigência para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda

Recife
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F866e Freitas, Renan Moura de
Entre muros, só nos resta o céu: ensino de História, professores e adolescentes privados de liberdade / Renan Moura de Freitas. - 2022.
123 f. : il.
- Orientador: Humberto da Silva Miranda.
Inclui referências e apêndice(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2022.
1. Ensino de História. 2. Medidas socioeducativas. 3. Funase. I. Miranda, Humberto da Silva, orient. II. Título

CDD 981

RENAN MOURA DE FREITAS

**ENTRE MUROS, SÓ NOS RESTA O CÉU:
ensino de História, professores e adolescentes privados de liberdade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

APROVADA EM: 15/03/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda
Universidade Federal Rural de Pernambuco – Orientador

Profa. Dra. Giselda Brito Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco – Examinador interno

Profa. Dra. Caroline Pacievitch
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Examinador externo

A um velho amigo que, após sair do sistema socioeducativo, tentou a vida. Indigente para este mundo, era, na verdade, um estrangeiro buscando noites inimagináveis em ruas impossíveis de existir.

AGRADECIMENTOS

Escrevo essa dissertação num dos momentos mais cruciais e violentos que minha geração pode vir a enfrentar na sua formação. A pandemia causada pelo avanço da Covid-19 deixou marcas profundas na vida das pessoas, principalmente, naquelas famílias que lutaram nas filas dos hospitais na tentativa de adiar o precoce adeus dos seus entes queridos. Presto minha solidariedade a todos aqueles que, de alguma forma, se fizeram resistentes e acreditaram na existência como um bem a ser preservado.

Estive ao lado de algumas pessoas importantes nestes tempos. O apoio e a escuta, virtudes que parecem bastante simples, na verdade, não o são. Pude certificar-me da grandeza desses gestos, quando contei com carinho e acolhimento, mesmo quando tudo estava em silêncio. Às vezes, a falta de palavras produz efeitos que não queremos, mas a atenção da minha companheira Fátima parecia captar os meus excessos de introspecção, transformando-os, sobretudo, em palavras que me traziam sentido. Deixo meu agradecimento por proporcionar, desde sempre, essa experiência humana.

Agradeço à minha família pela segurança oferecida ao meu processo formativo. A paciência e compreensão diante dos vários anos de estudos que necessitei para chegar até aqui, sempre foi algo que me causou grande admiração. Foi preciso depositar bastante confiança nos meus projetos de vida, que nem sempre estavam precisamente claros para meus parentes mais próximos.

Contei, ainda, com a grande companhia e amizade do meu professor e orientador Humberto Miranda. Nos tempos turbulentos em que estamos vivendo, seu olhar cuidadoso ofereceu meios para lidar com as diversas angústias decorrentes da realização de uma pesquisa em plena pandemia. Humberto esteve atento, inclusive, para diversas outras questões que vão além do espaço acadêmico. Registro meu agradecimento por toda paciência e diálogo no processo de escrita.

Não poderia deixar de mencionar a equipe da Escola de Conselhos de Pernambuco, já que me proporcionou aprendizados sobre todo o Sistema de Garantia de Direitos. Mais do que isso, me fortaleceu enquanto agente político e atuante na defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Deixo meu especial agradecimento ao professor Silvino Neto, responsável por compartilhar tantas experiências e aprendizados decorrentes da sua história de vida pautada no compromisso com os direitos humanos.

Agradeço, ainda, aos diversos professores e professoras presentes no meu processo formativo. Cada momento de presente trabalho teve um pouco de vocês. Gostaria de citar, especialmente, a professora Giselda Brito, a qual dispôs diversas formas de gentileza durante toda minha formação acadêmica, além de ter proporcionado intensos debates sobre a função social do historiador e dos professores de história. Sem Giselda, o Programa de Pós-graduação em História da UFRPE, o qual submeto essa pesquisa, não teria surgido. Não bastasse tudo que me proporcionou, ainda pude contar com suas contribuições na banca de defesa da dissertação. Se eu posso resumir em uma palavra o que Giselda representou na minha trajetória seria *gratidão*.

Eu não poderia esquecer da professora que me mostrou que uma aula de História não precisa ser desse mundo. Ela pode ser esse encontro estranho, imperfeito e cheios de utopias. Caroline Pacievitch mostra que as coisas não precisam ser tão sérias e o passado pode ser uma brincadeira, ou um *samba sobre o infinito*. Pois, um dia eu espero poder retribuir pelo menos uma parte de tudo que aprendi com Carol, talvez na forma de uma música que toca a liberdade de criação de um outro mundo possível.

Falar um pouco da professora Jaileila de Araújo é sempre como subir numa embarcação alegre que até pode nos levar aonde queremos chegar, mas o que interessa mesmo é o que acontece nessa viagem. No meio dessa jornada, Jaileila vai te contar uma história. Mas se você fizer a mesma viagem por mais umas cem vezes, ela vai te contar cem histórias diferentes. Registro meu agradecimento especial à professora que acredita que adiar o fim do mundo é sempre poder contar mais uma história.

*Verso feliz quando não tivermos no prédio invadido,
admirando o teatro, o imóvel que pra nós é proibido.
Quando a meta do vencedor da eleição,
for inaugurar faculdade e não centros de correção.*

(Eduardo Taddeo)

RESUMO

Quais as aberturas (im)possíveis de um ensino de História no contexto escolar do atendimento socioeducativo de privação de liberdade realizado pela Funase? A presente pesquisa buscou investigar como o ensino de História mobiliza concepções docentes na medida socioeducativa de internação. Foi considerado como ponto de partida as contribuições de uma educação para e com os direitos humanos, tendo em vista a necessidade de garantir o respeito às diferentes formas de viver e ser dos adolescentes com quem a lei entra em conflito. Para explorar essas (im)possibilidades, utilizamos como recorte espacial um Centro de Atendimento Socioeducativo de internação da Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco (Funase), o Case Jaboatão, além de investigação que contemplou a análise da ordem do discurso pedagógico dos documentos educacionais e entrevistas com professores de História. As medidas socioeducativas se caracterizam como uma política pública de atendimento e responsabilização aos adolescentes que cometeram ato infracional. No cumprimento de MSE de internação, o direito à educação é uma prerrogativa reafirmada pelos dispositivos legais presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional Socioeducativo. Dessa forma, é papel do ensino de História construir uma prática pedagógica direcionada a garantir esse direito. No entanto, mais do que isso, a presente pesquisa concluiu que a relação entre professores de história e os adolescentes do Case estão além das formalidades legais. O mesmo acontece para as concepções docentes: às vezes, assentadas como os muros, às vezes flertando tremores inesperados.

Palavras-chave: Ensino de História. Medidas socioeducativas. Funase.

ABSTRACT

What are the (im)possible openings of history teaching in the school context of the freedom-depriving socio-educative assistance realized by Funase? The present research sought to investigate how history teaching mobilizes teaching conceptions in the socio-educative measure of internship. It was considered as a starting point the contribution of an education for and with the human rights, having in sight the necessity of ensuring the respect to the different living and being ways of teenagers with whom the law conflicts with. To explore those (im)possibilities, we used as a base a socio-educational assistance internship center from the socio-educative assistance foundation of Pernambuco (Funase), the “Case Jaboatão”, besides investigation that contemplated the analysis of the order of the pedagogical speech of educational documents and interviews with history teachers. The socio-educative measures characterizes as a public policy of assistance and accountability of teenagers who committed infringing acts. While fulfilling internship socio-educative measures, the right to education is a reaffirmed prerogative by the legal provisions present in the “Estatuto da Criança e do Adolescente” (1990) and law 12.594/2012, that instituted the National socio-educative system. Thus, it is the history teaching’s role to build a pedagogical practice directed to guarantee this right. However, more than that, the present research concluded that the relation between history teachers and teenagers from “Case” are beyond legal formalities. The same happens to teaching conceptions: sometimes, seated like walls, sometimes, flirting unexpected tremors.

Keywords: History teaching. Socio-educative measures. Funase.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

FIGURA 1 – Operação caça-meninos noticiada pelo Jornal do Commercio em 24 de agosto de 1991	36
FIGURA 2 – Morte de Adolescente na FUNDAC, em 21 de agosto de 1998.....	39
FIGURA 3 – Imediações do Case Jaboatão	60

TABELAS

TABELA 1 - Efetivo populacional das unidades de internação, por cor ou raça.....	61
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CASE – Centro de Atendimento Socioeducativo
CASEM – Casa de Semiliberdade
CENIP – Centro de Internação Provisória
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DH – Direitos Humanos
CP – Código Penal
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ES – Educação Social
FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNASE – Fundação de Atendimento Socioeducativo
FUNDAC – Fundação da Criança e Adolescente
IML – Instituto Médico Legal
LA – Liberdade Assistida
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MSE – Medida Socioeducativa
ONU – Organização das Nações Unidas
PIA – Plano Individual de Atendimento
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SDSCJ – Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude
SEDUC – Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UNIAI – Unidade de Atendimento Inicial
UNICEF – Fundo das Nações Unidas pra a Infância
SGD – Sistema de Garantia de Direitos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. GOVERNAR OS DESCLASSIFICADOS: MEDIDAS NÃO TÃO RECENTES	32
1.1 A fabricação de “menores infratores”: a instituição das Febems e a Doutrina da Situação Irregular	44
1.2 O advento do ECA e a formulação de um sistema nacional socioeducativo	48
1.3 O Case Jabotão dos Guararapes: uma inusitada arte de governar	56
2. ENSINAR HISTÓRIA EM TEMPOS DE SOCIOEDUCAÇÃO: EDUCAR OU PUNIR? .	64
2.1 O ensino de História para os direitos humanos: uma saída para a socioeducação?	73
3. “QUANDO O CLIMA NÃO TÁ BOM, A GENTE SENTE”: TECENDO HISTÓRIAS NOS ENTREMUROS DA SOCIOEDUCAÇÃO	87
3.1 Amor só de mãe: professores de história entre parcerias e sociabilidades	92
3.2 Um mergulho no (in)esperado: professores de história entre o céu e a tranca	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE	122

INTRODUÇÃO

Intimidado, impotente, coagido pelo silêncio: essas são as sensações interiorizadas pelo indivíduo *diante da lei*. A opressão do mundo burocrático, o desgaste da busca por direitos, o respeito sequestrado e dado ao mundo desconhecido dos saberes jurídicos: o sujeito do mundo kafkiano muito tem a nos dizer sobre os paradigmas que compõe a contemporaneidade. Perante o crescimento de uma justiça racional e autoritária, o indivíduo *diante da lei* vê sua existência tangenciada por um sistema de regras responsável por transformar seu cotidiano, momento em que sua sobriedade é captada pelos medos das doutrinas penais.

A parábola do sujeito diante da lei – presente no livro *O Processo* –, do escritor tcheco Franz Kafka, ilustra a atmosfera angustiante de uma vida comandada por uma lei maior e inacessível, protagonizada na obra por Josef K. Na história, cogitar uma experiência humana fora dos mecanismos de controle e medo reproduzidos pelo mundo jurídico, parece não existir, apresentando-se como uma verdadeira judicialização da vida cotidiana do senhor K. Suas ações, pensamentos e atuação profissional, agora, não escapam do emaranhado conduzido pela linha tênue entre a vida e a pena, e ainda, entre sua casa e o tribunal. Se livrar do sentimento de culpa, ou, pelo menos enfrentá-lo, seria subversivo demais para os padrões jurisdicionais, o que resultaria na causa da sua morte.

O Processo conta a história de um homem que está enfrentando um processo jurídico conduzido por forças distantes da sua realidade e, embora não poupe esforços para tentar desvendar a natureza e o paradeiro da denúncia, não consegue descobrir ao certo quem dirigiu ou instituiu o processo. Durante a narrativa, a figura central de Josef K. é explorada como um sujeito que vive as angústias da ausência de respostas em relação a um suposto crime que teria cometido. Em sua residência, no dia de seu aniversário de 30 anos, K. é surpreendido com a chegada de dois inspetores que passam a vigia-lo em seu quarto. Sem especificar o crime, os inspetores anunciam que está sendo acusado e passará por um longo e inacessível processo. A partir de então, o protagonista passa a viver aquele que seria o maior dilema de sua vida: carregar a culpa de algo que desconhece, buscando se defender de algo inalcançável e nebuloso frente a uma corte anônima, com funcionários que igualmente pouco conhecem sobre o seu processo. *Diante da lei*, Josef K. passaria a viver das presunções que talvez descortinassem a verdade jurídica, convivendo, todavia, com o amedrontamento constante causado pelo fardo de ser considerado culpado.

A perturbação da iminência de descobrir o teor do processo e conseguir se defender é a tônica claustrofóbica que compõe toda a narrativa. Após sua incansável busca, desgastado e sem ânimo para seguir lutando contra um processo que não conhecia, Josef K. é executado – sem nunca ter visto qualquer juiz ou entrado em qualquer tribunal – “como um cão!” (KAFKA, 1925/2018, p. 262.).

A narrativa do livro *O Processo* apresenta alguns pormenores que caracterizam a ordem judiciária como uma instituição autoritária, fazendo valer as suas doutrinas penais com diversos instrumentos em que o foco é atuar sobre as subjetividades dos indivíduos. Em um momento da obra, deparamo-nos, ainda, com a parábola denominada “Diante da lei” – onde encontramos uma reflexão sobre os meios subjetivos operacionalizados pelo poder para que os sujeitos não tomem iniciativa diante de situações adversas, mesmo quando possuem seus direitos fundamentais resguardados por lei. Esses mecanismos – traduzidos em discursos como “faça silêncio”, “não entre sem permissão”, “vista-se adequadamente”, “aguarde autorização” –, operariam, grosso modo de uma interpretação Kafkiana, como dispositivos que obstruem a disposição dos indivíduos para irem em busca da lei ou dos seus direitos.

Dessa forma, podemos utilizar essa parábola para refletir sobre a realidade brasileira, principalmente em relação aos processos que garantem o acesso aos direitos já resguardados por instrumentos legais. Da mesma maneira, pode nos ajudar a pensar quais dispositivos são acionados para obstruir o acesso a esses direitos, visando torná-los esquecidos – e o caminho para reconquistá-los, uma trajetória intimidadora e persuasiva. A partir disso, como podemos pensar, especificamente, sobre a situação dos adolescentes *diante da lei*?

Conhecemos por “sistema socioeducativo” o conjunto de medidas direcionadas ao atendimento dos (as) adolescentes em conflito com a lei. Segundo os dados oficiais do Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), em 2017, o país somava 143.316 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa¹, destes, 26.109 se encontravam em meio fechado (restrição ou privação de liberdade). Mais do que uma estatística, esses números significam múltiplas realidades vivenciadas nas mais de 400 unidades socioeducativas espalhadas pelo Brasil. Incluídos nesse sistema, além de estarem perante a lei, os sujeitos conhecem a burocracia, a judicialização da vida, os estigmas, as trocas de favores e os conflitos internos e externos.

¹ Esses números do Sinase foram atualizados no ano de 2020, a partir do levantamento nacional realizado por regiões do Brasil, englobando os eixos Gestão, Entidades, Programas e Resultados. Optamos pela utilização dos dados de 2017 em razão das dificuldades e limitações citadas no levantamento mais recente. Dentre elas, a exclusão de São Paulo – estado com o maior número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa – devido “a não pactuação entre a equipe de pesquisa e a Fundação Casa” (BRASIL, 2020, p. 23).

Em geral, é papel do sistema socioeducativo a responsabilização do (a) adolescente com conduta descrita como ato infracional. No seu interior, divide-se entre as chamadas medidas em meio aberto e fechado. Devido os marcos legais protagonizados pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto de Criança e do Adolescente (1990) e a partir a Lei 12.594 (instituinte o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) – quando a importância da municipalização e distribuição das competências entre a união, estados e municípios das políticas de atendimento social foram trazidas como princípios fundamentais no processo planejamento, estruturação e organização das ações ao público –, as medidas em meio aberto ficaram a cargo dos poderes municipais. Estas, são divididas entre a advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida. Já as medidas em caráter fechado, são aplicadas pelos governos estaduais, abrangendo a inserção em regime de semiliberdade e a internação (privativa de liberdade). (BRASIL, 1990).

Dentre as medidas citadas, a internação possui princípios próprios que são regulamentados, principalmente, pelo ECA e a Lei 12.594 (Sinase). Destacaremos, assim, o seguinte direito dos adolescentes privados de liberdade: “receber escolarização e profissionalização” (BRASIL, 1990, Art. 124). A partir desse e outros parâmetros legais, as entidades responsáveis por oferecer o atendimento de internação aos (às) adolescentes tiveram que incluir, nas unidades de privação de liberdade, escolas e atividades profissionalizantes, com o intuito de corresponder os critérios pedagógicos trazidos pelas normativas legais. No entanto, Volpi (2005) nos lembra que, embora a natureza da medida de internação prevista no ECA tenha enfatizado o caráter pedagógico, esse atendimento ainda é marcado pelo viés coercitivo, principalmente por se tratar de um programa de privação de liberdade, o qual implica na “contenção do adolescente autor ato infracional em um sistema de segurança eficaz” (VOLPI, 2005, p. 28).

Imerso no contexto desses (as) adolescentes, a escolarização conduzida pelo ensino de História é desafiada ao nível das situações-limite apresentadas pelo próprio sistema socioeducativo. Na perspectiva de garantir o direito à educação, resguardado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o trabalho com o conhecimento histórico nas escolas que recebem os alunos em privação de liberdade é elencado para promover a orientação pedagógica da medida socioeducativa. É salutar, desse modo, reconhecer o papel estratégico que a prática do ensino de História pode representar durante a experiência na socioeducação.

Entre as apropriações e reflexões sobre o passado, o ensino de História acaba se encontrando em uma posição privilegiada na construção dessas vivências. É nele que recai uma

condição *sine qua non* aos modos de aproximar e sentir o passado como uma abertura possível de imaginar futuros. Sua prática de ensino envolve a construção de saberes que se coadunam pelas temporalidades de outros mundos, outras culturas e outros sentidos de viver. Sua prática possui as dimensões de uma ordem do discurso pedagógico, com suas diretrizes e programas educacionais, mas ainda como um espaço em que é possível escorrer da “ordem natural das coisas” e alargar a alteridade desses e outros mundos.

A institucionalização desses conhecimentos, a partir do processo de escolarização no atendimento socioeducativo, conduz as diretrizes e o mapeamento do perfil desse campo de ensino, o que provoca a necessidade de observar atentamente como essas relações são estabelecidas no próprio contexto escolar das unidades de internação. As experiências estabelecidas pelos diferentes sujeitos que transitam entre os alojamentos e as salas de aula, são de particular significância na construção do sentido posto ao ensino de História e, conseqüentemente, ilumina o funcionamento da prática do ensino e as aprendizagens do passado. É preciso, pois, posicionar a ótica dessa discussão a partir das flexões e inflexões do próprio sistema socioeducativo, e não apenas de seu mundo escolar.

Mas, quem são os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade? Além disso, se o ensino de História é permeado por um certo saber escolar que trabalha com conhecimentos históricos e, ainda, pelos conhecimentos que trazem os socioeducandos, é necessário compreender um pouco mais sobre a realidade desses alunos.

Em Pernambuco, os adolescentes privados ou restritos de liberdade são atendidos pela Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase) – instituição que se reconfigurou, principalmente, a partir da década de 1990 com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, em consequência da organização das entidades sociais e políticas ligadas à defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Estas, dão ênfase a necessidade de acompanhamento especializado aos adolescentes em conflito com a lei, nos quais se atribuem a autoria de um ato infracional, caracterizado pelo ECA como a conduta praticada pelo adolescente até os seus 18 anos, na qual deve ser equivalente ao delito estipulado no Código Penal (BRASIL, 1990; JIMENEZ; FRASSETO, 2015).

As unidades de atendimento da Funase são divididas entre as Unidades de Atendimento Inicial (UNIAI); os Centros de Internação Provisória (CENIP) – onde ficam os adolescentes que aguardam decisão judicial da Vara da Infância e Juventude sobre o ato infracional realizado, sendo acolhidos por até 45 dias; Casas de Semiliberdade (CASEM), destinada, ainda, ao adolescente que “progrediu” em medida socioeducativa, deixando a internação e passando a

conviver em situação de semiliberdade (AMORIM; MELO; CÉSAR, 2016); e os Centros de Atendimento Socioeducativo (CASE) – responsáveis pela internação e privação total de liberdade àqueles em situação judicial definida, podendo ficar por até três anos² (BRASIL, 1990). O roteiro realizado pelos (as) adolescentes nessas unidades está interligado com sua idade, sexo e natureza e gravidade do ato infracional, sendo encaminhados pelas Varas da Infância e Juventude do estado.

Segundo os dados do Relatório Anual da FUNASE, em 2019, a instituição atendeu 7.776 adolescentes de ambos os sexos, contabilizando todas as suas unidades (Internação e semiliberdade). Destes, em relação à natureza do ato infracional, a maior parte dos casos (38%) se referem a roubos; o tráfico e/ou associação ao tráfico de entorpecentes, ocupa a segunda posição do índice (23%); os homicídios correspondem a 12%, seguido da tentativa de homicídio com 6%; o porte ilegal de arma e/ou posse ilegal de arma (4%), seguido pelo índice de furto (2%); outros casos correspondem a 15% do total (FUNASE, 2019).

Diante desses dados, é possível visualizar que a natureza dos atos infracionais reside, em sua maior parte, em crimes contra o patrimônio ou pelo envolvimento com o tráfico de entorpecentes. O índice de crimes especificamente contra a pessoa humana, representados como homicídios, ocupam uma pequena parcela do quantitativo populacional da política de atendimento. Sobre isso, Volpi (2005, p. 61) já sinalizava para o “mito da *periculosidade*” e o “*hiperdimensionamento*, que consiste em considerar que os atos infracionais praticados por adolescentes representam uma parcela muito significativa dos crimes contra a pessoa humana ocorridos no país”.

Podemos, ainda, chocar esses dados com outros apontados pelo Relatório Anual. Em 2019, em relação ao índice por renda familiar dos adolescentes atendidos pela Funase, 26% recebiam menos de um salário mínimo; 64,4% recebiam de um a três; 0,3% ganhavam de três a cinco; 0,1% entre cinco e sete salários mínimos; e 9,2% conta como “não informado ou ignorado” (FUNASE, 2019). Se concluirmos que maior parte dos atos infracionais se referem a roubos e ao envolvimento com o tráfico de entorpecentes (juntos, somam 61%), ligando-os com a porcentagem mais significativa dos dados por renda familiar (64,4% entre um e três salários mínimos), a aproximação dos dados nos permite inferir que existe uma correlação entre a

² A duração desse período nos Cases pode acabar variando, dependendo das decisões judiciais durante o processo de permanência dos adolescentes (SILVIA, 2018). Por isso, é comum que nas unidades de internação exista um alto fluxo de adolescentes que chegam ou saem.

prática do roubo/tráfico com a precariedade das condições socioeconômicas desses adolescentes.

Podemos citar, ainda, os dados referentes ao quantitativo total de adolescentes atendidos a partir dos seus índices de escolaridade: em 2019, 66% estavam registrados no ensino fundamental (6º ao 9º ano); 11% estavam no ensino médio; 22% no ensino fundamental (2º ao 5º ano); e 1% no 1º ano do fundamental (FUNASE, 2019). Esses dados enfatizam os desafios que a Funase deve enfrentar no processo de garantia do direito à educação para todos os adolescentes, principalmente relacionados aos anos finais do ensino fundamental – momento em que é marcado pelo trabalho mais específico com as disciplinas escolares.

Descortinando o ensino de História na socioeducação

O cenário da escolaridade no contexto da socioeducação elenca várias questões a nível pedagógico e em relação aos saberes históricos pertencentes à cultura escolar nesses espaços. Se o desafio de garantir o direito à educação é uma questão emergente para os adolescentes com quem a lei entra em conflito, o ensino de História pode assumir lugar estratégico na luta por essas demandas, desde que esteja alinhado com as problemáticas que giram em torno da realidade desses adolescentes. O que já sabemos, então, sobre isso?

As medidas socioeducativas se inserem no universo das pesquisas acadêmicas a partir de várias áreas do saber, revelando uma pluralidade de abordagens que passam pelas ciências exatas, saúde e, principalmente, nas humanidades. Nesta última, é possível encontrar experiências nos mais diversos campos, como nas Ciências Jurídicas, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Educação e licenciaturas – sendo presentes, ainda, estudos desenvolvidos numa perspectiva interdisciplinar. É nesse sentido que se percebe as pesquisas sobre as medidas socioeducativas não apenas como um campo exclusivo das políticas públicas, mas tradicionalmente marcada pelo viés jurídico, psicológico, social e educacional – o que reflete, de certa maneira, as próprias relações engendradas e características do cumprimento das medidas pelos/as adolescentes e jovens.

Nesse contexto, é importante que se estabeleça a distinção entre as diferentes faces das medidas socioeducativas – as de meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade), meio fechado (Internação e Semiliberdade) e sem regimento (Advertência e

Obrigação de Reparar o Dano). As concepções teóricas das pesquisas desenvolvidas variam de acordo com campo que se parte para analisá-las (Educação, Psicologia e etc.) e o tipo de medida socioeducativa. No entanto, embora o objeto de estudo desse trabalho se atenha ao regime de internação, a reflexão sobre a abordagem teórica realizada sobre as diferentes medidas e sua característica de funcionamento são fundamentais de serem revisadas, uma vez que, além da “progressão” em MSE realizada pelo/a adolescente, na qual o movimenta dentro dos regimentos fechados e abertos, revela relações igualmente importantes na compreensão das representações culturais estabelecidas no cotidiano desses/as cidadãos/cidadãs em conflito com a lei.

No entanto, considerando a perspectiva do ensino de História e seu papel dentro das medidas socioeducativas, é importante ressaltar a pouca expressividade de pesquisas que relacionam os dois campos a partir das dissertações e teses buscadas no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A busca realizada demonstrou – até a data de escrita desse trabalho –, igualmente, poucos trabalhos no ensino de outras disciplinas, como geografia, principalmente no cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado. Diante disso, alguns elementos são possíveis de apontar que podem interferir nesses estudos. O regime fechado, mesmo com o marco legal do Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda é permeado pela sua dimensão repressiva e silenciadora, e, quanto maior o contato dos adolescentes com o mundo exterior, maiores serão as possibilidades de utilização de mecanismos de controle sociais sobre a atuação das instituições de socioeducação. A pesquisa, então, pode ser considerada um desses mecanismos (PAIVA, 2007), uma vez que problematiza as condições vividas pelos socioeducandos (SILVA *et al.*, 2017). Desse modo, a dificuldade de acesso de pesquisadores e pesquisadoras nas unidades de internação pode ser, em parte, fruto de uma cultura de silenciamento do processo de encarceramento de/as adolescentes e jovens, na qual, além isolar as medidas socioeducativas de diversos setores da sociedade, resulta no fortalecimento do próprio processo de estigmatização dos/as adolescentes.

As pesquisas identificadas que envolvem as medidas socioeducativas e o ensino de História possuem algumas poucas experiências que auxiliam a amadurecer essa relação. A experiência dessa prática enquanto disciplina escolar foi desenvolvida, principalmente nos programas do Mestrado Profissional em Ensino de História – o ProfHistória. A partir dos dados coletados no BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, assim como no repositório do ProfHistória da UFRRJ³ – banco que reúne as dissertações produzidas pelo

³ Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 25 abr. 2020.

ProfHistória nos diversos programas do Brasil –, foram identificadas duas dissertações que tratam da temática⁴.

O trabalho intitulado *As medidas socioeducativas, o cinema e a produção de narrativas sobre a história das mulheres: uma experiência no Centro Socioeducativo Feminino (CESEF)*, de autoria de Helison Cavalcante, implementa uma discussão fundamental a partir do cotidiano escolar e da prática pedagógica do ensino de história das mulheres numa unidade feminina de regime fechado. A pesquisa foi realizada pelo professor de história da unidade e se baseou num trabalho desenvolvido com as socioeducandas, com o intuito de incentivar o protagonismo das alunas. Para isso, se utilizou de um planejamento de aulas que incluía debates e exibição de filmes com questões relacionadas ao contexto de vida das adolescentes. A abordagem dos conteúdos propostos nessas aulas de História, instigaram as socioeducandas a compreender melhor as tensões sociais que existem em torno dos direitos femininos na atualidade, deslocando o debate para as demandas que rodeiam seus cotidianos. Segundo o autor, a historicização do movimento feminista, visto como fundamental para a transformação social, a partir do debate do direito ao voto, gerou reflexões de valorização do papel da mulher na sociedade juntamente às socioeducandas da unidade trabalhada. Outro tema histórico debatido e trabalhado a partir da narrativa fílmica de *A princesa Prometida*⁵, condiz com a relação entre casamento e a violência doméstica a partir das relações de gênero desiguais e opressoras sobre as mulheres durante o período da Idade Média. No caso dessa aula, foram produzidas reflexões bastante sensíveis e importantíssimas para o ensino de História e os direitos humanos, já que:

[...] Muitas alunas revelaram já terem apanhado de seus companheiros e ficaram felizes em conhecer alguns de seus direitos, como a Lei Maria da Penha e o acesso à delegacia da mulher. Elas revelaram que, em delegacias comuns, se sentiam constrangidas em realizar denúncias, devido a seu envolvimento com atos infracionais, mas se perceberam no direito de também reivindicar justiça, em locais adequados e específicos a elas, caso necessário. (CAVALCANTE, 2019, p. 49).

⁴ Foram utilizados diversos descritores, como “medidas socioeducativas e ensino de História”; “socioeducação e ensino de História”; “ressocialização e ensino de História”; “ensino e privação de liberdade”; “socioeducação”; “medidas socioeducativas”; e “socioeducativas”. Além das pesquisas no contexto das medidas socioeducativas, foram encontrados dois trabalhos sobre ensino de História no sistema carcerário brasileiro. São eles, *O ensino de história para apenados(as) em Santa Maria: a construção de vivências históricas de apenados(as) nos presídios em Santa Maria e suas vivências históricas*, de autora Janete Teresinha Schirmer, e *Abram alas pra história! Da concepção do enredo à Sapucaí: os desfiles das escolas de samba como proposta didática para o ensino de história em escolas de privação de liberdade*, de Clemir Barbosa do Nascimento, ambos realizados pelo ProfHistória. Considerando as particularidades e diferenças entre os sistemas – socioeducativo e carcerário –, esta pesquisa se construirá dentro dos aspectos inerentes ao contexto das medidas socioeducativas.

⁵ Produção fílmica de 1987, dirigida por Rob Reiner, na qual constrói algumas representações das fábulas medievais a partir da história de uma aristocrata e um camponês.

Esses fortes relatos produzidos nesse ambiente escancaram dimensões que vão muito mais além das relações estabelecidas com o ensino de História e o processo de escolarização dessas adolescentes. Essas marcas estão engendradas em tensões dentro e fora dos muros da unidade de internação, de fato, revelam uma história de vida marcada pelos diversos tipos de violências, nas quais põem em xeque o próprio processo de garantias dos direitos fundamentais estabelecidos pelo ECA.

A conquista de direitos civis e a luta pelo direito ao voto feminino também se concretizaram como temáticas discutidas a partir do período histórico da Revolução Francesa. Juntamente com as alunas, esse debate se apresentou articulado ao tempo presente e, durante a pesquisa, o autor coletou relatos que demonstraram um repensar das socioeducandas sobre o voto feminino, anteriormente considerado por elas com dada negligência (CAVALCANTE, 2019).

Esses e outros temas trabalhados, uma vez construído em conjunto com as adolescentes, produziram reflexões que tornaram a experiência no ensino de História relacionada ao cotidiano das medidas socioeducativas em regime de internação, mas também alavancaram problematizações que contribuiriam para incentivar as mulheres como agentes ativas do processo de construção do conhecimento histórico. No desenvolver da pesquisa, é possível perceber que o planejamento realizado pelo professor de história, adaptado a realidade das alunas, a partir do uso de linguagens alternativas, como o audiovisual, proporcionou um espaço de construção coletiva e um repensar – para nós, pesquisadores e professores – sobre o papel desse ensino enquanto elemento importante no fortalecimento de projetos de vida.

No entanto, a maneira como a história enquanto disciplina escolar se inseriu no regime de internação, escancarou a face da precarização da educação e do processo de garantia dos direitos fundamentais das adolescentes. Não por acaso, que nos estudos de Cavalcante (2019), são apresentadas as diversas dificuldades vividas pela rotina de um professor de história de uma unidade. Além do caráter absolutamente burocrático de uma rotina escolar baseada, principalmente, na regulação de comportamentos e na obediência⁶, os educadores se deparam com falhas e falta de recursos pedagógicos gerados por questões que vão desde a inoperância desse próprio sistema repressivo até a problemas enfrentados pelas redes estaduais de ensino. Isso fica evidenciado quando se observa que:

⁶ Essa perspectiva será salientada em vários momentos da presente pesquisa. A preocupação com o comportamento e a judicialização da vida dos/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado.

A estrutura dessas salas não é boa, pois elas são muito pequenas, as cadeiras, cedidas pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), não são novas e os ventiladores delas nem sempre funcionam, por conta da parte elétrica comprometida, das próprias salas, que possuem graves infiltrações. (CAVALCANTE, 2019, p. 23).

Mesmo diante de tantas adversidades na política de atendimento, a força de vontade para a realização de um trabalho que valorizasse o protagonismo feminino nas aulas de História, produziram reflexões importantes, sinalizando uma força cooperativa entre o professor e a socioeducandas, uma vez que a própria exibição dos conteúdos audiovisuais foi feita no refeitório da unidade com os recursos tecnológicos do próprio educador (CAVALCANTE, 2019). A precariedade da política de atendimento socioeducativo gera, ainda, tensões a partir do perfil dos/as socioeducandos. A complexidade da realidade e perfil dos/as adolescentes em conflito com a lei demanda um atendimento que não viole os direitos fundamentais dos/as adolescentes, já tão afetados por diversas formas de violações, anterior e posteriormente ao cumprimento de MSE.

Na pesquisa que relata a experiência do ensino de história das mulheres no contexto socioeducativo, para além do debate sobre a reflexão de conhecimentos históricos e sua aplicabilidade no tempo presente, as marcas deixadas pelo cotidiano violado das adolescentes são, inevitavelmente, trazidas à tona:

O processo educativo, no contexto da socioeducação, é marcado por profundas dificuldades, derivadas das experiências pregressas dos alunos, e de sua condição de alguém em cumprimento de medida socioeducativa, tais quais, a privação de liberdade, o seu histórico de abandono escolar, a eventual dependência - acompanhada de abstinência do uso de álcool e de drogas [...] (CAVALCANTE, 2019, p. 34).

O impacto dessas condições e do contexto social das suas turmas levou o professor de história a adotar práticas educativas que propusessem um envolvimento dos conteúdos históricos com as demandas do tempo presente das adolescentes, com o intuito de desenvolver um olhar mais crítico em relação a sociedade que as rodeiam. Isto é, o perfil das estudantes e suas histórias de vida, atuaram decisivamente no caráter da própria prática de ensino. Uma condição relatada pela pesquisa – uma dessas experiências pregressas – é a relação machista e o histórico de violências sofridas com seus companheiros. Identificado essa relação comum a boa parte das socioeducandas, o professor realizou seu planejamento a partir da relação da história das mulheres e seu processo na luta pela representação e direitos civis, visando construir – juntamente com as alunas – um espaço de diálogo e criticidade sobre os aspectos desiguais

presentes nas suas vidas. Atuando dessa maneira, na pesquisa desenvolvida fica evidente a participação e a positividade dessa prática.

O produto dessas aulas construídas a partir do cinema e dos debates com a socioeducandas, consistiu na publicação de um livro intitulado *Nossa História das Mulheres: Representações do feminino no cinema e na sala de aula*⁷. A publicação leva a autoria apenas do autor e professor de história das adolescentes, embora seja destacado nos agradecimentos que as vinte e uma estudantes que participaram do projeto são autoras, mas não puderam ser citadas por força da lei (CAVALCANTE, 2019) – outra característica da judicialização da rotina das estudantes.

A segunda dissertação identificada na pesquisa aos bancos de dados é intitulada *O professor de história e o aluno em cumprimento de medida socioeducativa - possibilidades e limitações da prática docente*, autoria de Carla Patrícia Ferreira Surcin. Na pesquisa, o objetivo é desenvolver um curso de formação continuada aos professores de história, por meio de plataforma online, sobre práticas pedagógicas pautadas nos direitos humanos. Esse curso se direciona, a princípio, para educadores e educadoras que trabalham com alunos/as que cumprem medida socioeducativa em meio aberto. No entanto, compreender as necessidades da MSE nesse contexto, revela dimensões importantes, também, para o regime de internação, em razão das diversas questões afins que estão em torno da história de vida dos/as adolescentes em conflito com as normas sociais.

Em tese, o trabalho desenvolvido pela autora não se restringe ao meio aberto, embora esse seja o foco. Sua preocupação persistente se faz, na verdade, com a construção de uma prática pedagógica pautada numa perspectiva dos direitos humanos, principalmente, para as realidades escolares comprometidas com jovens e adolescentes inseridos na realização de medida socioeducativa.

A ideia do “menor infrator” herdada do Código de Menores, evoca a visão estigmatizada e criminalizante à construção identitária dos sujeitos em conflito com as normas sociais, reproduzindo no imaginário coletivo a concepção de sujeito “sem futuro”. Aqui, é possível identificar uma dupla forma de violência: a primeira é que o processo de estigmatização desses/as adolescentes silencia suas histórias de vida, na quais, em sua maioria, são repletas de outras violações dos direitos fundamentais, como, por exemplo, a falta de acesso à educação de

⁷ A criação do livro foi noticiada pelos meios de comunicação e nas mídias sócias. A socialização da notícia é um passo importante para que o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto atravessasse os muros das unidades de internação. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/10847-discente-de-mestrado-em-ensino-de-historia-produz-livro-sobre-as-representacoes-do-feminino-no-cinema-e-na-sala-de-aula>. Acesso em: 25 abr. 2020.

qualidade, saneamento básico e saúde; a segunda é a negligência e exclusão social, no decurso do cumprimento de MSE e posteriormente a esta – visto os diversos obstáculos no processo de socialização, como a matrícula em estabelecimento escolar e a inserção no mercado de trabalho. Na pesquisa de Surcin (2019), é destacado que:

Eles formam um grupo que pode ser comparado ao que Djamila Ribeiro (2017) define para as mulheres negras, de o “Outro do Outro”. A partir do pensamento dessa autora, pode-se considerar que os jovens em conflito com a lei não são pensados por uma lógica própria, não interessa o caminho que percorreram e que culminou com o cometimento do ato infracional. São apenas vistos como indesejados nas escolas, aqueles que não se enquadram na universalização da categoria aluno e potenciais candidatos ao abandono dos estudos. Como a autora discorre, “se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível”. E essa invisibilidade que autoriza o silenciamento. (SURCIN, 2019, p. 17).

A partir desse processo de marginalização que a autora ratifica a importância do ensino e dos professores de história na construção de uma resistência aos ciclos excludentes. Para isso, é necessário um ensino de História que tenha como base professores com consciência de seus papéis sociais, além do compromisso com os direitos humanos, sendo estes entendidos como “uma temática muito cara a muitos setores da sociedade. Principalmente para países da América Latina que lutaram em um passado recente contra regimes autoritários” (SURCIN, 2019, p. 35). Para a autora da pesquisa, a relação desses direitos com o campo da educação possui marcos em dispositivos normativos importantes, o que dão respaldo a indispensável tarefa no processo de escolarização de contribuir “para a ressignificação das identidades, formação de sujeitos críticos, autônomos e que respeitem o próximo”. (SURCIN, 2019, p. 101).

As duas dissertações citadas nesse estado da arte contribuem, à sua maneira, para as investigações acerca do ensino de História e as medidas socioeducativas. A experiência de um professor de história numa unidade de internação, registrada em forma de pesquisa no ProfHistória, desvela as possibilidades e limites de um sistema que institucionaliza o controle de adolescentes e jovens, em prol do discurso da ressocialização daqueles/as em conflito com as normas sociais. A segunda dissertação, implementa mais forças no sentido da importância da garantia dos direitos humanos daqueles/as em cumprimento de MSE, uma vez que implica, entre outros, o respeito a integridade física, acesso à educação de qualidade, atendimento médico e a responsabilização do Estado, sociedade e família na proteção desses sujeitos de direitos – dimensões conquistadas historicamente e previstas nos aparatos legislativos.

A partir disso, as pesquisas já realizadas evidenciaram que o debate sobre direitos humanos demonstra ser indispensável no contexto das pesquisas sobre ensino de História e medidas socioeducativas. Uma prática que não traga essas pautas como norteadoras do aprendizado histórico, pode resultar ou contribuir, na verdade, na reprodução dos próprios dispositivos repressores construídos na cultura socioeducativa de internação⁸. Estabelecer a relação entre DH e educação tem se mostrado como fundamental numa sociedade marcada pela violência e desigualdade. Essas formas de violação atingem meninos, meninas, adolescentes e jovens no Brasil – principalmente a população pobre e historicamente marginalizada. É nesse sentido que olhar para o sistema socioeducativo requer, antes de tudo, reconhecer essas histórias e se sensibilizar com as lutas de garantias dos direitos fundamentais já reconhecidos pelos dispositivos legais. Essa é a perspectiva de construção que o ensino de História deve se ater nas unidades de internação.

Os trabalhos realizados demonstraram que os estudos sobre ensino de História e as medidas socioeducativas estão, atualmente, sendo construídos e amadurecidos principalmente a partir do ProfHistória. Os dados coletados demonstraram uma lacuna em relação a atuação da Funase em Pernambuco e suas práticas para o ensino de História. Além disso, a necessidade de construir análises a partir das narrativas dos adolescentes em MSE de internação, considerando as especificidades locais e suas percepções diante da existência de uma disciplina de história na unidade, é uma outra questão importante que deve ser mobilizada por futuras investigações, com o intuito de somar aos debates já realizados.

A grosso modo, pode-se afirmar que as pesquisas de dissertação realizadas por Cavalcante (2019) e Surcin (2019) não se opõem. Pelo contrário, ambas sinalizam aspectos interioranos de forças necessárias para mobilizar o ensino de História na socioeducação. Ainda assim, podemos situar a investigação de Cavalcante (2019) como uma abertura em relação à *prática* desse saber escolar – conteúdos, estratégias metodológicas, objetivos de ensino –, ao tempo que Surcin (2019) aponta mais fortemente para a sua *dimensão* – inter-relacionada ao campo dos direitos humanos. No presente estudo, foi optado por um caminho diferente, embora em constante aproximação com os autores. A análise conduzida se projetou na direção de um outro aspecto: o *sentido* de um ensino de História no contexto das medidas socioeducativas de internação.

⁸ As instituições responsáveis por executar as medidas socioeducativas em meio fechado possuem continuidades e descontinuidades em relação ao modelo correccional-repressivo instituído a partir da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), lançada nos primeiros anos da ditadura civil-militar (1964-1985), responsável por fundar as Febems – estas, extintas com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Lançando olhares aos muros: um lugar para a história

Quais as aberturas (im)possíveis de um ensino de História no contexto escolar do atendimento socioeducativo de privação de liberdade realizado pela Funase? O presente problema de pesquisa sintetiza, grosso modo, as preocupações que nortearam o exercício deste trabalho. Essa questão nasceu, no entanto, a partir de diversas preocupações que surgiram durante toda a minha vida, desde a infância e adolescência, até o processo formativo e exercício profissional enquanto professor de história. Ainda criança, correndo entre os becos e ruas defeituosas do bairro de Beberibe, em Recife, talvez não pudesse entender a complexa rede de forças sociais que conduziram alguns dos meus amigos a instituições de atendimento socioeducativo. Aliás, para ser mais preciso, nem era assim que chamávamos. Quando encontrávamos outros grupos que não eram da nossa “galera”, dizia-se: “rala, menor, tenho amigos da Febem”. O que, ironicamente, resultava num jargão utilizado como discurso persuasivo entre os meninos, numa espécie de jogo simbólico para se impor respeito. Mas, naquele tempo, nós não conhecíamos o Estatuto da Criança e do Adolescente, muito menos sabíamos que a Febem já nem existia mais (pelo menos com essa nomenclatura!). Eram as repercussões, na vida prática, de um modelo institucional que perdurou por muitos anos.

O tempo passou. As preocupações e questionamentos foram ganhando mais forma e rigor, muitas vezes associadas à função política de um professor de história. Juntamente aos pares, descobri que todo historiador falar de um lugar. Brincadeiras, memórias, vida privada, os discursos ao seu redor... Tudo isso (re)significa o lugar e a produção da História. Em que pese as especificidades e diferenças entre uma pesquisa historiográfica e aquelas voltadas ao ensino de História, ambas, no entanto, são produções documentais, filhas de seu tempo.

Em muitos momentos conduzi esforços para compreender como a sociedade conseguiu ser estratégica o suficiente, ao nível de unir, num mesmo espaço, a educação e a privação de liberdade. Ideias que aparentemente parecem antagônicas, na verdade, precisam de um olhar mais cauteloso, podendo significar avanços importantes, como a própria efetivação da questão do direito à educação. Não se trata de simplesmente condenar o processo de escolarização nas instituições de privação de liberdade, mas entender que esta pode significar um espaço, muitas vezes único, em que os sujeitos não tenham seus direitos violados. Essas tensões históricas e sociais no tempo presente, vivenciadas pelos adolescentes que cumprem medida socioeducativas no estado de Pernambuco, se inserem num universo de profundas

ambiguidades, onde está em jogo a atuação de variantes discursivas que muitas vezes buscam criminalizar a pobreza e (re)produzir um ideal de sujeito. Por isso, essas realidades, sem dúvida, devem ser problematizadas por esta escola. E, talvez, isso já demonstraria alguns indícios que justificam sua permanência no espaço socioeducativo.

Tendo em vista essas problemáticas, o objetivo da presente pesquisa foi investigar como o ensino de História mobiliza concepções docentes na medida socioeducativa de internação. Para isso, considerou-se como ponto de partida a perspectiva de uma educação para e com os direitos humanos, buscando caminhos que preservem uma experiência comprometida com o respeito as identidades e diferentes formas de vida dos adolescentes com quem a lei entra em conflito.

Neste estudo, o ensino de História não foi inserido numa perspectiva imparcial, como se não possuísse, ele mesmo, uma historicidade particular, muito menos compreendido a partir de uma atuação na socioeducação pela simples ordem natural das coisas. A ideia de uma disciplina escolar inserida nas práticas curriculares das medidas socioeducativas pela simples associação de que ela existe por estar incluída no “pacote” indispensável à oferta do direito à educação, dispensa o caráter essencialmente político e histórico das políticas educacionais. Considero que toda ação educativa, assim como o fazer histórico na sala de aula, é uma prática essencialmente política e carregada de processos que (re)significam o tempo presente. Portanto, o ensino de História na socioeducação não é a-histórico.

Atentamos, pois, para os processos sociais que historicamente engendraram forças na constituição do chamado “sistema socioeducativo”, maneira como o reconhecemos na atualidade, os quais são fundamentalmente responsáveis pela possibilidade da ação ético-política do ensino de História no contexto da privação de liberdade de adolescentes.

Em busca dos caçadores de história: entrevistas e fontes de pesquisa

Sáimos em busca das narrativas. Primeiramente, o recorte espacial da pesquisa se contornou em um dos Centros de Atendimento Socioeducativo (Case) da Funase. Dados os critérios de viabilidade e acesso ao campo, optamos pelo Case Jaboatão dos Guararapes, onde, no momento da escrita desse trabalho, possuía uma administração flexível e aberta a receber

pesquisadores, embora as visitas precisem ser protocoladas e autorizadas pelo sistema de justiça.

No Case, foi possível identificar os professores de história dos adolescentes, os quais passavam suas manhãs na instituição. Mesmo com os ares de vigilância – alguns olhares de desconfiança –, não dos professores, mas sim de algumas outras pessoas nessa estrada, foi possível estabelecer laços. Desses primeiros passos, os mundos do Case já se mostravam plurais: alguns professores bastante receptivos, coordenadores que abraçaram as questões de pesquisa, e outros nem tanto.

Devido às limitações do período da pandemia, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas com os professores de história. Registros, papéis e conversas aqui e ali, os dados coletados foram organizados segundo categorias. Evitamos construir uma discussão homogênea e “em caixinhas” sobre as concepções dos professores, amarrando as narrativas segundo um jogo de percepções, sociabilidades e experiências com os adolescentes, mobilizadas pelo ensino de História no Case.

As fontes utilizadas para o desenvolvimento da presente pesquisa abarcam estudos de diferentes campos, como História, Ciências Sociais, Educação e Direitos Humanos. É possível que alguns trabalhos utilizados estejam, ainda, construídos a partir de uma perspectiva interdisciplinar e que podem envolver essas e outras áreas de pesquisa, como Ciências Políticas e Políticas Públicas.

Durante as análises empreendidas neste trabalho, foi possível destacar que boa parte da literatura sobre medidas socioeducativas costuma atribuir ao processo de educação formal a marca de uma escola comprometida com a formação cidadã. Sobre esse aspecto, embora seja uma perspectiva fundamentalmente ancorada pelos atuais dispositivos normativos no Brasil, como a Constituição Federal de 88 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, é importante a problematização de que concepção de cidadania permeia os discursos em torno da formação desses adolescentes, uma vez que essa construção de saber-poder gera uma série de documentos normativos e diretrizes pedagógicas por todo o país.

É imprescindível que esse aspecto seja levado em consideração, principalmente quando a ideia de um indivíduo cidadão para o contexto de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em nada – ou pouco – difere em relação à noção de cidadania que se espera para aqueles que estão do lado de fora das grades. Se a internação deixa uma marca na vida desses adolescentes, por que esperar deles uma mesma cidadania? Ser cidadão, na verdade, é um flerte com um certo projeto ideal de sujeito?

Um outro ponto importante que vem sendo apontado por levantamentos nacionais e estaduais, é que a trajetória desses adolescentes tem uma íntima ligação com a questão da evasão escolar. Ora, em que pese os diversos fatores dessa evasão, se o modelo de cidadania das escolas do *mundão* já é suficientemente desinteressante para os anseios desses adolescentes, por qual razão acreditamos que esse mesmo projeto de cidadão vai ser atrativo no contexto das escolas de privação de liberdade?

Um outro discurso muito presente em alguns estudos realizados sobre medidas socioeducativas enuncia a defesa – muitas vezes de forma veemente – de que o atendimento socioeducativo, assim como a educação formal e informal desse processo, deve promover a ressocialização. É importante ressaltar que partir de uma ideia de ressocialização pressupõe encarar o sujeito como “anormal”, ao tempo que divide superficialmente a sociedade entre “bons” e “maus” – maniqueísmo profundamente marcado por uma concepção patológica aos “desviantes”, ao sabor de uma criminologia positivista. Pressupõe, ainda, entender os adolescentes como meros sujeitos passivos do processo da socioeducação, e as instituições de atendimento como ativas nas suas formas de performarem a arte de “ressocializar” – uma biopolítica impecável e “limpa”, ao que o filósofo Michel Foucault chamou de *medicina social* (FOUCAULT, 1979).

Na presente pesquisa, foram conduzidos esforços para pensar um ensino de História não como um dispositivo ressocializante, mas como um espaço político para os diferentes sujeitos de direitos, na medida em que se desloca de processos hegemônicos. Ressocializar, ainda, é flertar com o discurso das “teorias do desenvolvimento”. Esse viés psicologizante de ver a vida do sujeito está longe de ser um modelo interessante para adolescentes atraídos pelas experiências de trocas e jogos de poder nas suas *quebradas*. Nenhum modelo operacional-cognitivo representa o potencial vital das histórias de vida dos adolescentes.

Para além da estatística: a vida de Djair

A relação que professores de história constroem com os adolescentes da Funase pode ir além dos muros. Às vezes, esses encontros são como momentos alegres que evitam, por um triz, que a vida deixe esse mundo.

Djair é um desses adolescentes que saiu da Funase com a esperança de dias melhores. Mas, assim como não entendeu muito bem o que era estar numa instituição de internação, continuou sem entender como as coisas pareciam não “ir para frente”, mesmo depois de tanto tentar. Não encontrando trabalho após sair da instituição, buscou voltar aos estudos no turno da noite, por meio da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de concluir o ensino fundamental e conseguir um emprego formal.

Assim como outros *Passageiros da noite* (ARROYO, 2017), Djair teve sua trajetória marcada por problemas de ordem social e econômica, o que o afastou da escolar regular durante a infância. Nunca faltaram estigmas, inclusive, de pessoas próximas: repetente, analfabeto, defasado, menino de rua... Tudo isso já era tão natural de ser ouvido que ele nem demonstrava tristeza.

Só não demonstrava, mas ela estava ali. Nas idas e vindas da escola, os itinerários noturnos não escondiam os olhos cansados. Após um acidente de trânsito, foram esses mesmos itinerários que deram a Djair, ainda adolescente, uma passagem só de ida para fora desse mundo. Do lado de cá, nossa sociedade nem conseguiu categorizá-lo na lista de identificados do IML. Nosso amigo foi enterrado como indigente.

Muitas vezes, essas e outras trajetórias de dor fazem parte das realidades dos adolescentes com que a lei entra em conflito. Os professores que estão no sistema socioeducativo precisam estar sensíveis aos diferentes modos de ser e estar no mundo dos adolescentes da internação, pois ali pode ser um momento, uma chance de possibilitar um encontro menos triste.

A dor e o sentimento de exclusão não é para ser natural. Um ensino de História comprometido com a liberdade de pensamento e de vida, para e com os direitos humanos, deve oportunizar uma viagem no tempo. Mas uma viagem entre outros mundos possíveis, que coloque as escolhas como um passo para a liberdade – como a vontade Djair em continuar na EJA – e não como uma desaprovação sistemática da sua vontade de ser.

Buscando compreender como nossa sociedade fabrica dispositivos punitivos para Djair e outros tantos adolescentes negros e pobres do sistema socioeducativo, e como podemos abrir as (im)possibilidades desse processo na prática do ensino de História na internação, dividi esse trabalho em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *Governar os Desclassificados: medidas não tão recentes*, busquei trazer alguns apontamentos referentes à maneira com que as relações de forças, no interior de uma sociedade punitiva, conduzem as artes de governar uma infância e

juventude, garantindo a manutenção de dada estrutura social e produzindo sujeitos “delinquentes”.

Essa discussão foi articulada, nesse primeiro momento, às tensões provocadas pelas políticas sociais de assistência à infância no Brasil, responsáveis por substancializar concepções normativas acerca de criança e adolescente, além de formatar o que chamamos de Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Ressalto que não busquei construir uma contextualização cronológica e bem delineada sobre a história das políticas de assistência social no Brasil, mas discutir certos movimentos históricos que se configuraram como pontos de gravidade para viabilizar a implantação de um sistema socioeducativo no tempo presente.

No próximo capítulo, procurei encontrar diálogos entre dois campos de pesquisa, mas que possuem corresponsabilidades no processo de formação escolar de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação. Intitulei-o da seguinte forma: *Ensinar história em tempos de socioeducação: educar ou punir?* Aqui, está presente aproximações e desencontros – e alguns cuidados – entre o ensino de História e o campo da socioeducação.

Propus, nesse sentido, construir um debate sobre os elos possíveis entre esses dois campos de pesquisa, ligados, principalmente, pelos fios de uma educação para a cidadania. Para elencar essa relação, conduzi esforços para caracterizar a socioeducação fora de um pensamento de Estado, considerando pesquisas de profissionais da educação, muito embora essas perspectivas igualmente dialoguem com as diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 12.594, na qual institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Considero esse esforço importante para construir caminhos de um ensino de História alicerçado por uma perspectiva de direitos humanos contra-hegemônica, não restringindo os desafios e possibilidades da socioeducação apenas ao que dizem as diretrizes legais e institucionais.

No terceiro capítulo, leituras de mundo e perspectivas sobre o ensino de História no Case Jaboatão são apresentadas pelas experiências dos professores. *Tecendo histórias nos entremuros da socioeducação* é sobre um mundo que é preciso viver, e não somente ensinar. As redes de sociabilidades criadas entre adolescentes e professores de história nos diz mais sobre modos de ser afetado pelo passado, fugir de um presente cruel e imaginar o futuro como um sonho – e menos sobre metodologias e técnicas de “como fazer”.

GOVERNAR OS DESCLASSIFICADOS: MEDIDAS NÃO TÃO RECENTES

Quem se incomoda com adolescentes inseridos em cárceres contemporâneos? Quem os coloca lá? No mundo das leis, cabe ao poder judiciário executar as previsões em instrumentos normativos, orientados pelos dispositivos que trarão a resolução mais “justa” sob égide da figura de um juiz que supostamente detém todo o artefato de saber-poder para determinar o que vai acontecer com as vidas. Embora existam forças legais que ressalvam a importância da participação da família e de diferentes entidades na definição da vida dos adolescentes com quem a lei entra em conflito, algo sombrio nessa sociedade ainda insiste em ver na figura de uns poucos agentes jurídicos a posse das competências necessárias para a arte de enquadrar vidas nos depósitos de rejeitados.

Quando o sistema socioeducativo implode, eles ainda permanecem intactos. Ironicamente, protegidos pelos mesmos dispositivos acionados para encarcerar adolescentes: é o discurso do “fizemos apenas o que está na lei”. Daí, então, todos perguntam: quem são os responsáveis? Os olhares, assim, se direcionam para o poder executivo – responsável direto por gerenciar essas instituições. Este, no entanto, é igualmente astuto, possuidor de um conjunto de respostas refinadíssimas e preparadas para atender as mentes e corações de uma sociedade punitiva: “estamos trabalhando para construir novas unidades de privação de liberdade e ampliar as já existentes”. É dessa forma perspicaz de jogar com a biopolítica que as ordens discursivas no interior de uma sociedade reproduzem a lógica dos reformatórios e centros de correção.

Saltando de poder em poder, a lógica punitiva vai se retroalimentando, enquanto o olhar daqueles quem estão na ponta do processo – os adolescentes – não vislumbra com exatidão onde começa ou termina o sequestro da sua liberdade. Entre juízes, instituições e trancas, os sujeitos vivenciam o resultado vivo de condicionantes históricos marcados pelo paradigma correcional-repressivo vigorado durante décadas pelas políticas para a infância e juventude (RIZZINI, 1997).

Para ampliar a compreensão desse processo histórico, no entanto, é preciso fazer perguntas. Mas não qualquer pergunta. Não perguntaremos aos campos que enxergam o sujeito e as forças punitivas de forma meramente judicializada. Como demonstrado por Michel

Foucault, é preciso fazer questionamentos que não se atenham à mera investigação de leis e funcionamento de um poder judiciário:

Pareceu-me que, para compreender bem essa instituição da prisão, seria preciso estudá-la sobre esse pano de fundo, ou seja, não tanto a partir das teorias penais ou das concepções do direito, tampouco a partir de uma sociologia histórica da delinquência, mas fazendo a seguinte pergunta: em que sistema de poder a prisão funciona? (FOUCAULT, 1973, p. 207)

As ações punitivas de uma sociedade se formam a partir dos diversos valores culturais de um tempo. A punição é, assim, uma construção histórica, um processo costurado com as formas de funcionamento e direcionamento dos grupos e sujeitos históricos. A ideia de que as ações punitivas são baseadas em princípios preliminares, independente das ações de um tempo histórico, isto é, a-histórico, nos quais garantiriam uma dada ordem social, encontra sua fragilidade na sua própria razão de ser, uma vez que tais princípios se originaram e coexistiram nas próprias relações de poder inseridas na formação de uma sociedade, de um tempo. Por ações punitivas, nesse contexto, entende-se as diversas formas legitimadas pela ordem social para proceder frente ao que se considera como delito. Dialogando com essa compreensão, Pegoraro (2010) afirma que antes de se considerar os aparatos legislativos relacionados com a prática de determinado delito, é fundamental uma análise do próprio sistema judiciário, este expresso historicamente pela política criminal. Historicizar as práticas punitivas da política criminal ganha força no combate às distorções invocadas pelos discursos que insistem em garantir a manutenção dos interesses dominantes de uma determinada ordem social no tempo presente. E, como veremos adiante, essa é uma preocupação de caráter inerente ao campo do ensino de História.

Não há uma relação autônoma entre delito e punição (PEGORARO, 2010). Essa ideia faz refletir sobre a natureza variável das punições, nas quais se interligam intimamente com as necessidades iminentes da vida social. A prerrogativa de que um delito, previamente definido pelas normas, gera uma ação cristalizada e predefinida de punição é uma falsa associação, principalmente quando levado em consideração o aspecto político e histórico do ato punitivista. Isso se evidencia quando são colocados em questão *quem são os punidos, para que serve a punição aos punidos e quem pune os punidos*. Assim, a relação entre delito e punição não é suficiente em si, muito menos uma verdade universal, tanto pelo lugar social ocupado por aqueles que comentem o delito, quanto pela historicidade daqueles que punem. É fundamental que se questione a funcionalidade do sistema judiciário através de sua política criminal, para

além de determinada lei ou norma de conduta, tendo em vista a investigação da instrumentalização do seu poder não como uma forma social predeterminada, mas como uma construção histórica.

Como nos mostra os trabalhos de Michel Foucault (1987, 1973/2015), a operacionalização das tecnologias de poder nas relações entre delito e punição numa dada ordem social, aperfeiçoou-se no sentido de encontrar estratégias utilitaristas na manutenção dos regimes sociais. Os valores, tradições e culturas que determinam uma certa concepção do que seja o delito e o gerenciamento das técnicas de punições estão atreladas não apenas ao contexto de funcionamento de um sistema judiciário, mas, sobretudo, a um contexto histórico e político. É nesse sentido que o autor sinaliza para a imersão da prática da detenção como técnica pertencente aos sistemas punitivista a partir das reformas iluministas no final do século XVIII. Esse novo recurso inserido gestão da punição surgiu a partir da necessidade de

Deslocar o objetivo e mudar sua escala. Definir novas táticas para atingir um alvo que agora é mais tênue mas também mais largamente difuso no corpo social. Encontrar novas técnicas às quais ajustar as punições e cujos efeitos adaptar. Colocar novos princípios para regularizar, afinar, universalizar a arte de castigar. Homogeneizar seu exercício. Diminuir seu custo econômico e político aumentando sua eficácia e multiplicando seus circuitos. (FOUCAULT, 1987, p. 76).

A especialização das formas de castigar, assim, encontra seu gerenciamento norteado pelas ideias de eficácia e barateamento da prática de punir. Esses processos, caracterizados por uma economia de poder, garantem, inclusive, a manutenção de uma moralidade jurídico-normativa, uma vez que se (re)produz no corpo social uma esfera real onde deve residir o sujeito castigado – um lugar ou uma instituição de repulsa que as “pessoas de bem” jamais devem ir, isto é, traça um *modelo* de vida ideal, como ir a escola, procurar trabalho e se vestir “bem” –, portanto, atendendo, ainda, a necessidade de garantir a ordem mesmo nos espaços exteriores aos locais de castigo.

Outrossim, expandindo a questão sobre a natureza da relação delito e punição, além de sua inerente relatividade aos processos sociais, revela características dos modos de operar do sistema judiciário, visto suas estratégias na aplicabilidade – ou não – de normas de conduta. Segundo Pegoraro (2010), existem escolhas estratégicas, num determinado tempo, responsáveis para a efetivação ou ineficácia das normas penais. É necessário, assim, considerar o distanciamento entre o enunciado da norma e seu emprego, pois o caráter funcional dessa relação demonstra os níveis de interesse responsáveis por manter um determinado padrão de

“boa” conduta. Ainda de acordo com o autor, entre o enunciado da norma e sua aplicação existe uma mediação na qual determina ou não sua política de aplicabilidade. É possível identificar fatores nessa mediação que expressam mais da relação entre delito e punição, pois

[...] é determinada, entre outros fatores, pela interpretação do fato, pela natureza ou condição social da vítima ou de seu autor, pelo clima cultural, pela repercussão social ou política do fato, pela ideologia do funcionário e do agente do sistema judiciário, pela influência do contexto social, pela atuação dos meios de comunicação. (PEGORARO, 2010, p. 72).

Com esses elementos é possível inferir sobre o caráter variável da aplicação das normas penais: construções históricas, responsáveis pela formação e reprodução da ordem social, operadas por subjetividades que igualmente ocupam um dado lugar histórico e político. É importante, assim, compreender que a relação entre o delito e a punição não se traduz em uma espécie de essencialismo jurídico, capaz de não se subverter aos valores morais e austeros de uma sociedade, mas sim em produções discursivas interiorizadas pelos interesses das políticas de regimento dos comportamentos.

A interiorização desses discursos se traduz nas mais diversas práticas sociais entre sujeitos e instituições. Operam nos mais diversos espaços, com vários níveis de profundidade em relação às concepções de punição. Estão nos discursos midiáticos, nas redes sociais, nos livros escolares, nas novelas e, ainda, nos jornais:

Figura 1 – Operação caça-meninos noticiada pelo Jornal do Commercio em 24 de agosto de 1991



Fonte: Acervo do Instituto Dom Helder Câmera.

A matéria informa sobre um episódio ocorrido nas ruas da cidade do Recife, durante a chamada “operação caça-meninos pedintes”. A ação policial esca visava retirar de circulação crianças pobres que estivessem “mendigando nas ruas”, sendo encaminhadas ao processo de triagem da Fundac⁹. A ostensividade da operação recolheu às pressas as crianças e seus parentes, momento em que todos foram compelidos a entrar num automóvel Gurgel da Delegacia de Menores. No ocorrido, juiz, delegado e policiais são os agentes públicos que performam a efetividade da política de controle dos comportamentos. O Estado – na figura desses agentes – se mostra eficiente, solícito e possui os precisos instrumentos para a instauração do dispositivo normatizador: uma robusta competência do judiciário nas suas capacidades de generalizar uma ordem de apreensão policial esca de todas as crianças tidas como “menores de 12 anos que estejam mendigando nas ruas”; a rapidez da ação da Delegacia

⁹ A Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM) foi renomeada de Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), no ano dia 23 de agosto de 1990, a partir da Lei Complementar nº 03/90 – publicada no Diário Oficial do Estado de Pernambuco. Em 2008, atendendo as prerrogativas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo aprovado pelo Conanda em 13 de julho de 2006, a Fundac foi redenominada de Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE).

de Menores em cumprir a ordem judicial; veículos policiais suficientemente qualificados e capacitados para exercer coercitivamente a sua jornada; protocolos sistemáticos para o processo de triagem e uma grande vocação, porém silenciosa, de premeditar o resultado desse episódio antes mesmo que ele acontecesse, pois os instrumentos institucionais já estavam lá, aguardando-os.

Todos esses são elementos que nos indicam *para quem e por que* a predisposição das forças do sistema punitivista são operacionalizadas de acordo com os regimes de comportamento desse mesmo sistema. Não é qualquer ação, nem qualquer criança que se encontra no alvo dessa predisposição. Punir os pobres torna-se a escolha mais estratégica de fazer valer a manutenção desse regime de comportamento, fundamental, inclusive, para selar o estigma de delinquente para os grupos historicamente marginalizados.

Dentre as justificativas da “Operação caça-meninos pedintes”, é possível notar, no discurso proferido pelo delegado responsável pela operação, a utilização de um instrumento presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, que considera como crime “o pai ou responsável submeter o menor a vexame ou constrangimentos”. O uso de certos instrumentos legais se torna bastante interessante aos olhos do sistema punitivista quando corresponde aos interesses alocados por toda uma construção histórica alicerçada pela punição, para isso, utilizou-se os dispositivos que justificassem a necessidade de castigar. No entanto, o mesmo Estatuto também traz consigo a responsabilidade do Estado de proteger e garantir às crianças e adolescentes as condições necessárias e ideais para seu desenvolvimento integral. Como operar esse direito numa sociedade que se acostumou a castigar os pobres? A predisposição das forças do sistema punitivo não está em atuar na garantia de condições adequadas de sobrevivência, mas sim em realizar a manutenção da ordem social através do recolhimento ostensivo dos “pedintes” em circulação.

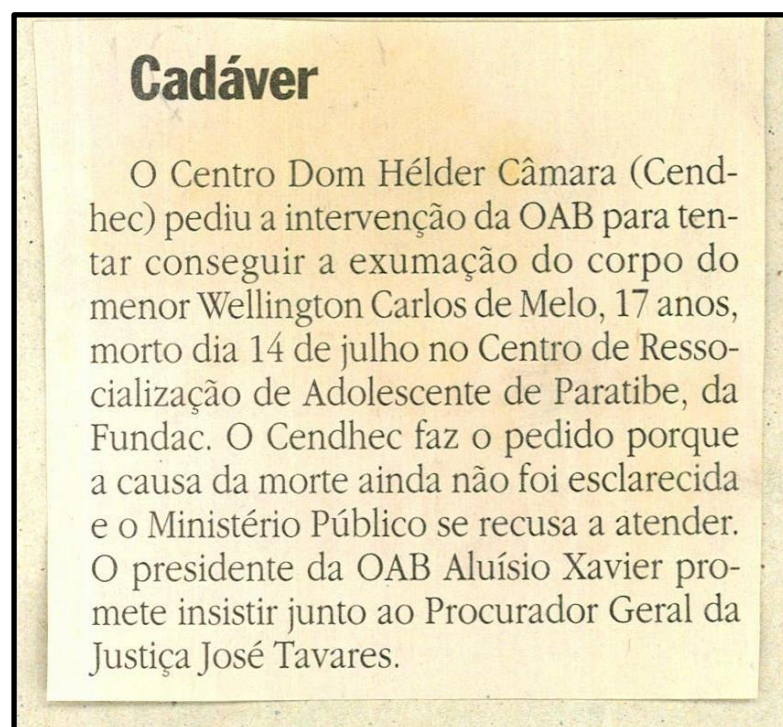
É nesse sentido histórico e político que a relação entre delito e punição precisa ser problematizada. No caso em questão, o delito se caracterizou pela ação de “mendigar nas ruas”, como se a condição de pobreza não fosse um elemento importante a ser considerado pelos agentes responsáveis pela coação policlesca, um cinismo estrategicamente utilizado em troca do imperativo da lógica punitiva. A punição, a partir daí, atendeu ao modelo mais econômico e utilitarista possível que as sociedades ocidentais modernas encontraram para lidar com aqueles que não representam o modelo ideal de cidadão: afastamento familiar e o envio para instituições de recolhimento. No entanto, o delito e a punição nem sempre opera da mesma forma para os diferentes sujeitos, variando de acordo com seus interesses, necessidades, princípios

biopolíticos e, principalmente, pelos valores de um tempo. Por isso, não por acaso, estes dois dispositivos atuam estrategicamente na criminalização de um público específico, especialmente pobres e negros. Em relação a isso, Foucault (1987) alerta que existem momentos em que a lei habita certos espaços protegidos, quando pode ser violada ou ignorada, e situações em que a transgressão das normas são perfeitamente puníveis. Face a importância dessa tecnologia dos dispositivos normatizadores, é fundamental que se problematize seus nuances operacionais, indo além daquilo que está meramente previsto em lei, confrontando-os numa perspectiva histórica e não oficial, isto é, ouvindo “o ronco surdo das batalhas” (FOUCAULT, 1987, p. 254).

A partir dessa compreensão à luz da historicidade das formas de punir, identificaremos o conjunto de disposições que atuam na manutenção e aperfeiçoamento dessas relações como ações de um *sistema punitivista*. A gestão da punição dentro deste sistema, como veremos, é um dos caminhos possíveis que resultaram na escolha do sistema socioeducativo como saída para lidar com adolescentes em conflito com a lei.

As políticas de controle, no entanto, nem sempre performam como deveriam. Não é incomum que, por conta da própria precariedade e ineficácia do sistema punitivo, os mecanismos de ordem fujam da projeção esperada. O caso a seguir, do adolescente noticiado em agosto de 1998, revela que, mesmo assujeitado a uma instituição responsável pela sua “ressocialização”, a dinâmica prática e conflituosa deste sistema não garantiria sua sobrevivência, muito menos o direito de se adestrado para a “normalidade”:

Figura 2 – Morte de Adolescente na Fundac, em 21 de agosto de 1998.



Fonte: Acervo do Instituto Dom Helder Câmara

A matéria, trazendo o título de “cadáver” para se referir ao “menor”, sinaliza as inoperâncias de uma política institucional que, na verdade, deveria garantir condições dignas ao atendimento do adolescente.¹⁰ O sistema punitivista, assim, possui uma dimensão própria de funcionamento, muito além daquilo descrito nos dispositivos legais que os fundamentam, resultando em centenas de outras dimensões que operam em meio a sua precarização e necessidade de castigar, construída, por exemplo, pela *cultura menorista*¹¹.

A partir disso, merecem destaque os discursos utilizados pelo corpo da lógica punitiva, para justificar, diante da sociedade e das normativas legais, a existência das instituições voltadas aos adolescentes em conflito com a lei: em especial, a defesa da ideia de “ressocialização”. Nomeada de Centro de Ressocialização de Adolescente de Paratibe, caberia a essa instituição

¹⁰ No ano do ocorrido, o Estatuto da Criança e do Adolescentes já os reconhecia como sujeitos de direitos. Mesmo após sua promulgação, a dimensão punitiva do atendimento a esse público permanecia nas práticas e dispositivos discursivos, como a utilização do termo *menor*. Isto é um indício de que a punição escorrega pelos dedos das normativas legais e reconfigura-se, desenvolvendo novas estratégias de atuação.

¹¹ Conceito que remete às políticas sociais para a infância que vigoraram fortemente durante o século XX no Brasil. A cultura menorista pode ser definida como “um conjunto de ações baseadas nos princípios da vigilância e da punição de crianças e adolescentes que passavam a ser categorizados como menores, negando-lhes a condição de sujeito e tornando-os objetos de poder dos adultos (MIRANDA, 2018). O *menorismo*, no entanto, não ficou restrito ao campo normativo, mas se (re)produziu – e continua se reproduzindo, a exemplo das pautas políticas que defendem a redução da maioria penal – em diversos setores da sociedade, como nos discursos midiáticos, escolas, hospitais, instituições públicas, etc.

o papel de “reintegrar” adolescentes com comportamentos considerados desviantes. Foucault (1987), em contrapartida, discorre sobre o discurso da regeneração produzida pelas instituições de controle como um dispositivo fundamental para a própria fabricação da delinquência. Assim, o delírio da ideia de ressocialização por meio do adestramento dos corpos – ditos como desviantes – fica evidente quando as mesmas instituições que supostamente deveriam “reeducar” os sujeitos, produzem o delinquente. Então, essa identidade estigmatizada – o “menor delinquente” – é reposta ao adolescente após o egresso das instituições de controle, dificultando seu acesso e permanência em diversos âmbitos sociais, como em escolas ou nos espaços de trabalho (VOLPI, 2005). Além disso, Batista (2013, p. 195) destaca o fracasso das ilusões “re”: reeducação, ressocialização, reintegração. A autora aponta que “pelo contrário, a clientela do sistema penal foi sempre a dos dessocializados, desintegrados, desclassificados”.

Classificar os desclassificados. Foi assim que Passetti (2011) caracterizou as formas de biopolítica resultantes da exclusão social de crianças, pobres, terroristas, socialistas, depravados, usuários de drogas e outros inúmeros termos classificatórios para aqueles que, de alguma forma, se tornaram um problema para a ordem social vigente. Na segunda metade do século XX, a gestão do corpo e os regimes de castigos se aperfeiçoaram ao nível da necessidade de uma sociedade cada vez mais consumista, caminhando no sentido de preparar mentes e corpos para o trabalho. Ainda segundo Passetti (2011), uma série de aparatos legislativos surgem nesse período com o intuito de regulamentar o comportamento infantil, como a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989). É importante atentar para a concepção de infância e juventude nos bastidores desses documentos, uma vez que são fundamentais para compreender a própria dinâmica administrativas sobre crianças e adolescentes no Brasil (AREND, 2015). São a partir deles que outros aparatos legislativos surgiram no país, como o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Para além das normativas internacionais, os movimentos sociais durante o período de redemocratização do Brasil fortaleceram uma participação social mais ativa por meio do *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua* (MIRANDA, 2018). Esses movimentos pressionaram as diversas entidades sociais a se especializarem em práticas de garantia dos direitos humanos fundamentais e desenvolvimento de políticas públicas de reparação, visando a desconstrução de toda uma estrutura montada historicamente a favor da marginalização da população pobre e dos processos de estigmatização da criança e do adolescente a partir da concepção de delinquente àqueles transgressores das normas sociais. No entanto, segundo

Miranda (2018), mesmo após a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a ideia de “sujeito universal”, marcado por uma concepção liberal e universal de infância e juventude, se tornaria evidente no texto do referido estatuto.

O sistema socioeducativo assume, desse modo, particular importância no seio dessas relações entre autoridades, aparatos legislativos, elites e população historicamente desfavorecida. O surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, unido aos parâmetros da Lei 12.594/12 – referente ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) –, firmaram as diretrizes legislativas e operacionais das medidas socioeducativas no Brasil. Estas, dão ênfase a necessidade de acompanhamento especializado aos adolescentes, os quais se atribuem a autoria de ato infracional, caracterizado pelo ECA como a conduta praticada até os seus 18 anos, na qual deve ser equivalente ao delito estipulado no Código Penal (BRASIL, 1990; JIMENEZ; FRASSETO, 2015).

Segundo Maraschin e Ranieri (2011), o conceito de socioeducação nasceu e se desenvolveu em razão do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Embora a questão das chamadas medidas socioeducativas esteja marcada historicamente com o advento do ECA, as diretrizes intencionais do poder público à gestão do comportamento transgressor da infância e juventude encontram-se interligadas ao próprio processo de construção das políticas assistenciais na história do Brasil. A grande novidade trazida pelo referido estatuto seria o termo “socioeducação”, pela primeira vez impregnado, apontando a necessidade de uma reconfiguração da política de atendimento ao adolescente em cumprimento de medidas específicas de atuação do Estado, quando identificado a autoria de ato infracional.

As motivações históricas das medidas socioeducativas encontram-se em um cenário marcado pela atuação de autoridades na regulação da vida de crianças e jovens. Antes de serem chamadas de “medidas socioeducativas”, as “medidas” realizadas foram orientadas, principalmente, a partir do Código de Menores de 1927, que ficou conhecido como Código Mello Matos. Segundo Passetti (1999),

[...] foi com o Código de Menores (Decreto nº 1734/A, de 12 de outubro de 1927) que o Estado respondeu pela primeira vez com a internação, responsabilizando-se pela situação de abandono e propondo-se a aplicar os corretivos necessários para reprimir o comportamento delinquência. Os abandonados estavam na mira do Estado. (p. 355).

Essa atuação, amparada pelo processo legislativo, garante ao Estado o fortalecimento dos valores morais do período. No documento, quando explicitado o olhar atribuído à criança

considerada como “menor delinquente” e “menor abandonado”, fica evidente uma concepção de que o infante estaria na categoria de problema a ser resolvido pelo Estado. Ainda segundo Passetti (1999), nos primeiros 30 anos da república a criança pobre era considerada como um perigo social e caberia ao Estado, assim, disciplinar e torná-las obedientes.

Nesse sentido, o marco normativo do ECA em relação às “medidas” – alinhando-se às normativas internacionais e ao contexto de redemocratização no país – é, juntamente, a necessidade de reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, e não mais numa categoria sociológica “irregular” ou menorista, além da introdução do conceito de “socioeducação” e o que se entende por socioeducar. Em relação aos adolescentes com quem a lei entra conflito, a ênfase desse termo no texto do Estatuto busca conferir uma “nova” disposição das políticas de atendimento. A afirmação desse discurso parece ser a grande aposta desse dispositivo para firmar sua diferenciação em relação ao Código de Menores, uma vez que este último encaminhava o jovem ao cumprimento de “medidas”, e o ECA encaminhava ao cumprimento de “medidas socioeducativas”.

A problemática do que se estabelece como uma concepção de socioeducação a partir do ECA e, posteriormente, pelo Sinase, construiria, então, os princípios e bases norteadoras da prática socioeducativa, assim como seu amparo teórico. No entanto, essas legislações não deixam claro em seu texto a proposta conceitual em torno do termo (BISINOTO *et al.*, 2015). O ECA possui algumas lacunas, não apenas referente a concepção de socioeducação, mas também sobre sua função e finalidade. Já a lei do Sinase, apresenta seu foco apenas no funcionamento das unidades de atendimento socioeducativo e, de mesmo modo, não deixa claro o que se entende pelo conceito de socioeducação.

Segundo Bisinoto *et al.* (2015), o que fica evidente, na verdade, é a necessidade de incluir um foco nas questões pedagógicas das medidas em relação ao Código de Menores. A partir do ECA, a centralidade no papel da educação enquanto instrumento biopolítico de reparação social assume particular destaque no contexto do jovem em cumprimento de medidas. Assim, o termo socioeducação nasce a partir da necessidade de tirar de evidência o caráter punitivo e excludente do Código de Menores, com a premissa de que os processos educativos seriam a base para a execução das políticas públicas.

Embora alguns estudos venham mostrando que a socioeducação compartilha dos desafios do campo da Educação Social (BISINOTO *et al.*, 2015), a concepção de educação presente no sistema socioeducativo se baseou em marcos legais, como ECA e a lei que criou o Sinase. Esses são os instrumentos jurídicos que o sistema de justiça se ampara para a aplicação

e operação das medidas socioeducativas. Portanto, a educação que se faz na socioeducação é atravessada, igualmente, pelo entendimento do poder judiciário e das instituições de atendimento sobre a ideia de educação sublinhada nesses instrumentos legais.

Acontece que essas relações de poder sobre *como fazer* a socioeducação inclui interesses, histórias, políticas públicas e aspectos culturais que permeiam a mentalidade social sobre a infância e juventude. Muitas vezes, pela falta de uma definição mais precisa do ECA sobre o que é educar em espaços de internação, meios violentos e violadores das diferentes formas de vida dos adolescentes em MSE são relativizados ao entendimento dos juízes e juízas das varas da infância e juventude nos estados.

Entre contradições e uma falta de consenso, o que acontece são as permanências de perspectivas que ainda insistem em reproduzir uma lógica punitiva do antigo Código de Menores. No tempo presente, para as autoridades judiciárias e profissionais do sistema socioeducativo, sobra o desafio de encontrar meios para *punir*, mas sem deixar de *educar*. Essa “nova” roupagem atribuída às medidas fica explicitada quando considerado que:

Um dos maiores desafios da ação socioeducativa é harmonizar o conteúdo jurídico-sancionário e o ético-pedagógico inerentes às medidas socioeducativas. A ação educativa deveria ser focada nas potencialidades e aspectos saudáveis dos adolescentes, independentemente do ato infracional praticado, sendo direcionada para vida em liberdade e não se restringindo à adaptação do adolescente aos programas executores das medidas. O adolescente precisa ser visto como um sujeito de direitos e ser responsabilizado ao discutir seus deveres diante da sociedade. As medidas socioeducativas são sanções, mas, sobretudo, instrumentos pedagógicos. (JESUS, 2013, p. 131).

Essa perspectiva destacada aos instrumentos pedagógicos enquanto caminhos para o desafio socioeducativo se articulou, no âmbito legislativo, às promessas de deslocamento da Doutrina de Situação Irregular – na qual definia as crianças e os adolescentes pobres como potencialmente perigosos – para a Doutrina de Proteção Integral – definido com um conjunto de princípios adotados no país que se amparavam no desenvolvimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos (GURSKI, 2012).

No entanto, é preciso perceber que a história não é linear. Existem velhas práticas acontecendo por aí. Além disso, o destaque aos instrumentos pedagógicos nem sempre significam garantias práticas aos adolescentes em privação de liberdade: em outros tempos também existiam suas “pedagogias” como forma de supostamente solucionar os problemas de

ordem político-social. O discurso pedagógico é igualmente uma forma de canalizar a necessidade de punir e manter, “de forma mais harmônica”, os dispositivos disciplinares.

Não por acaso, o esforço em deslocar a concepção de socioeducação para o campo da Educação Social é mobilizado pela esperança de promovê-la a partir de um outro lugar. Um dos enfrentamentos basilares do campo da ES é, justamente, possibilitar que os sujeitos “recusem seu lugar no qual foram colocados pelo sistema de classes e que atuem na superação do sistema de exploração” (RIBEIRO, 2006; ZANELLA, 2011).

Os adolescentes com que a lei entra em conflito possuem uma história de vida particular e potencialmente rica de experiências. Os processos que os excluem social e culturalmente não se dão apenas pela “falta” de adaptação às normas, mas também pelos interesses engendrados e mantidos por grupos dominantes que insistem em categorizá-los na condição de marginalizados. Por isso, a socioeducação, enquanto prática pedagógica, tem sido deslocada às discussões da Educação Social por pesquisadores da educação, motivada pela crítica ao modelo disciplinador fabricado no interior de uma sociedade excludente.

1.1 A fabricação de “menores infratores”: a instituição das Febems e a Doutrina da Situação Irregular

A relação entre adolescentes em conflito com a lei e as instituições responsáveis por prestar atendimento a esse público, possui uma história atravessada pelos marcos legislativos e políticos da assistência social à infância e juventude no Brasil. Em Pernambuco, a atual Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase) é símbolo e materialidade dos entraves situados no âmbito dos avanços institucionais promovidos pelo advento do Estatuto da Criança e do Adolescente no final do século XX. Posteriormente, outros marcos que atuam no sentido de assegurar a garantia dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei, vêm mobilizando o aperfeiçoamento das políticas públicas, como a aprovação resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), que mais tarde se tornaria Lei nº 12.594/2012, na qual instituiu o Sinase e propôs uma série de exigências e regulamentações sobre o atendimento socioeducativo.

A Funase, embora seja caracterizada como a atual gestão governamental responsável pela privação e restrição de liberdade aos adolescentes que cometeram ato infracional, possui sua construção histórica consolidada pela antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor –

Febem, instituída em 1964 – ano de início da ditadura militar no Brasil. A chamada Política Nacional do Bem-estar do Menor, conduzida pelos governos militares, trouxe fortemente para o cenário da assistência social o discurso dos “degenerados” para caracterizar crianças e adolescentes que não se incluíam no ideal de cidadão e civilização do governo nacional. À Funabem – estância nacional da Febem – caberia a função de implantação dessa política em todos os estados. Sobre esse período, o historiador Humberto Miranda nos lembra que “as instâncias estaduais deveriam atender meninos e meninas que viviam em situação de pobreza, abandono ou delinquência” (2013, p. 13). Assim, ainda que os tempos das Febems significassem um rompimento com o modelo descentralizado do atendimento à criança e adolescente do Serviço de Assistência a Menores (SAM), fundado no período do Estado Novo, estava evidente que o público-alvo continuaria sendo indivíduos pobres, estigmatizados pela ideia de “menores desvalidos e delinquentes”.

Como vimos, o Código de Menores de 1927, de autoria do chamado “juiz de menores” Mello Matos, instaurou a institucionalização de uma perseguição policialesca e punitivista, não apenas com os dispositivos legais, mas também pela reprodução do discurso menorista pelos jornais, rádio, programa de televisivos, etc. Miranda (2018), nos mostra que esse dispositivo legal se estendeu muito além do papel:

Considero que essa lei não ficou só no papel. Ela fez produzir no Brasil o que costumo chamar de cultura menorista, ou seja, um conjunto de ações baseadas nos princípios da vigilância e da punição de crianças e adolescentes que passavam a ser categorizados como menores, negando-lhes a condição de sujeito e tornando-os objetos do poder de adultos. (MIRANDA, 2018, p. 163).

Enxergar os chamados menores como adultos em miniatura foi uma ideia que permeou todo um conjunto de políticas, ações e direcionamentos no atendimento daqueles que transgrediram a lei. Essa espécie de ideologia menorista, poderia ser vista, na prática, por pessoas além dos Sistemas de Justiça, “mas também por diferentes pessoas que atuavam no campo da saúde, da assistência social e da educação. Nas regulações fabricadas por nossa sociedade disciplinar e de controle” (MIRANDA, 2018, p. 164).

O discurso menorista legitimado pelo Código de Menores, então, fortaleceu uma verdadeira criminalização da pobreza, unindo-se ao caráter utilitarista do governo ditatorial, subsidiando a criação das instituições de controle do período. Sobre isso, Edson Passetti explora a questão das diferenças sociais, reproduzidas ao nível das formas de atendimento ao infrator, durante a vigência do referido Código:

Se você é uma pessoa que tem família, com pai empregado, com acesso aos bens de consumo variados, frequenta regularmente a escola, tem trabalho e aprontou, sua infração não é bem uma infração. Ancorados em estudos psicológicos, sociológicos, psiquiatras e assistentes sociais, o que você cometeu poderá ser considerado “um ato de rebeldia inerente a um jovem”. [...] O responsável jurídico por suas ações será seu pai ou responsável que, para não macular sua honra, tudo fará para tirá-lo desta vida, ainda que às vezes você tenha que saborear uma noitada numa delegacia. (PASSETTI, 1987, p. 32).

Assim, ser um “menor” não se refere a uma condição de todas as crianças abandonadas ou adolescentes “delinquentes”. A cultura menorista, alicerçada pelo Código de Menores, tinha um público alvo bem definido – os seus potenciais usuários da política do Bem-Estar. Menor, então, seria condição associada àqueles que se encontram socialmente marginalizados e em desacordo os padrões sociais introduzidos na legislação.

A Febem, dessa forma, passaria a ser instituição disciplinar responsável por privar a liberdade desses menores em conflito com a lei. Entre 1964 e 1990 – ano da instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente –, a política do Bem-Estar do Menor vigorou como resposta do Estado à “questão do menor”, buscando atuar de acordo com os princípios de higienização social do período.

Em 1979, O Código de Menores aperfeiçoou sua política higienista e foi reformulado ao nível de uma doutrina para categorizar aqueles sujeitos marginalizados desde da sua instauração, a chamada Doutrina da Situação Irregular. Sobre isso, Volpi (2005, p. 15) relembra que o sistema de contenção dessa política pautou-se numa “categoria sociológica vaga, implícita no Código de Menores”, estando organizado para atuar no controle e tratamento do delinquente e não para atender o adolescente que cometeu ato infracional. O autor ratifica a importância, desse modo, de se estabelecer uma clara distinção “entre o que é ser infrator ocasional e o que é ser delinquente habitual” – na qual, segundo os estudos de Michel Foucault, infrator é caracterizado por aquele que infringiu as normas jurídicas, enquanto que o delinquente se refere “a condição a que o sistema submete o indivíduo, estigmatizando-o e controlando-o formal ou informalmente, inclusive após ter cumprido sua pena”. (FOUCAULT, 1996 apud VOLPI, 2005, P. 15). Tratar a delinquência para mesmo o tom dos princípios norteadores do Código de 1979:

Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:
I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, e em razão de:
a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

- II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
- III - em perigo moral, devido a:
 - a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
 - b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
- IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
- V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;
- VI - autor de infração penal. (BRASIL, 1979, Art. 2º).

Como é possível perceber, o referido código atuava na direção dos desamparados, daqueles socialmente marginalizados e dos “perigosos” que representavam uma ameaça “aos bons costumes”. Situação irregular, assim, é uma condição legitimada em forma de lei, aplicada à população pobre, especialmente à criança e adolescente oriundos das famílias dos trabalhadores de baixa renda, e que se “desviaram” do padrão higienista. A condição de desajustado, ainda, poderia se estender ao próprio núcleo familiar do “menor”, quando identificada a situação irregular devido à ausência dos padrões de pai e mãe convencionalmente aceitos para manutenção das relações sociais. Os “menores” diante da *situação irregular*, oriundo das famílias “desajustadas”, precisariam da figura de um “bom pai”, representado, agora, na figura do Juiz de Menores – legitimando a adoção de medidas ao sabor da austeridade judiciária e, muitas vezes, desprovida de respaldo legal, já que “o pai sabe o que é melhor para o filho” (SPOSATO, 2006, p. 36). As instituições para menores, assim, seriam preenchidas principalmente pelo contingente da população socialmente marginalizada.

Se a figura do juiz de menores era uma representação da figura paterna, a Febem, então, seria a mãe – a “Dona Febem”. (RAMOS, 2004. p. 40 apud MIRANDA, 2014, p. 31). Dessa união, aprofundou-se uma realidade institucionalizada para crianças órfãos e abandonadas, a vida para “os filhos do governo”, como intitulou o professor Roberto da Silva¹². Para esse autor,

A realidade desses filhos do Governo mostra que antes dos direitos de cidadania eles tiveram subtraídos os seus direitos naturais e sua dignidade de seres humanos. Reconhecer isto e restituir-lhes a dignidade própria de todo ser humano não pode ser entendido como um gesto de benevolência nem como concessão do Estado, pois a condição que lhes foi subtraída pela institucionalização não pertence à sociedade nem ao Estado; é a condição básica para um homem viver com um mínimo de dignidade. (SILVA, 1998, p. 191).

¹² Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é ex-interno da Febem/São Paulo (atual Fundação Casa). Passou 24 anos em instituições de privação de liberdade, sendo 17 anos na Febem e sete anos em casas de detenção.

O processo de institucionalização da realidade dos chamados “internos” da Febem conduziram traços que marcariam suas trajetórias de vida, mesmo após a saída da instituição, sendo comum a utilização da categoria “ex-interno” para identificar suas atuais condições na esfera social. Outro fator fundamental para a consolidação do estigma de “menor delinquente”, após a “desinstitucionalização”, seria o caráter autoritário com que eram conduzidos os processos, desde abordagem policial, passando pelo atendimento das unidades, até o momento de “volta” à sociedade. Essa seria a forma de operacionalização dos valores, princípios e normativas do Código de Menores. Mais do que um controle da vida institucional, os trabalhos do historiador Humberto Miranda nos mostram que “o código possuía um forte caráter policialesco e buscava efetivamente controlar o cotidiano das crianças e dos adolescentes e de suas famílias” (2014, p. 252).

1.2 O advento do ECA e a formulação de um sistema nacional socioeducativo

No contexto da redemocratização política e social da década de 80, a Funabem – instituição central das Febems dos estados – tentava, da mesma forma, se “modernizar” (VOGEL, 2011). Sua estratégia de sobrevivência em meio ao processo de reabertura política exigiu novas articulações e uma certa reformulação discursiva. No documento intitulado *Compromisso Político e Diretrizes técnicas para a nova política do Bem-Estar do menor no Brasil (1987 – 1989)*, a instituição passava a demonstrar uma preocupação com a ineficiência de uma política centralizada e repressiva. O documento reconheceria que o fracasso era fruto da “implantação do modelo correccional-repressivo, com seus respectivos corolários – os grandes complexos de internamento e o processo de institucionalização de crianças e adolescentes, segundo o esquema da *apreensão, triagem, rotulação, deportação e confinamento* (FUNABEM, 1987, p. 14-15 apud VOGEL, 2011, p. 317).

O desgastado modelo Febem/Funabem, no entanto, não sobreviveu às transformações políticas e normativas do final da década de 80. A promulgação da Constituição Federal de 88 representou um marco legal que incluiu a defesa dos direitos fundamentais de diferentes grupos sociais, entre eles assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, prioridade absoluta na proteção contra discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Dois anos depois, fruto direito da participação popular e dos movimentos sociais, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), o Estatuto da Criança e do

Adolescente surgiria como um dispositivo normativo responsável por reconhecer crianças e adolescentes como *sujeitos de direitos*, compreensão chave para a superação da Doutrina da Situação Irregular, proveniente do Código de Menores, em detrimento da consolidação da Doutrina da Proteção Integral.

Partindo dessa outra concepção de infância e juventude, o ECA também promoveu mudanças em relação ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei. A proposta para esse público são as medidas socioeducativas, na quais se dividem entre execução imediata – advertência e reparação do dano causado à vítima (nos casos de infração de natureza patrimonial) –, execução em meio aberto – prestação de serviço à comunidade e Liberdade Assistida – e execução em meio fechado – semiliberdade ou internação (BRASIL, 1990).

Por conflito com a lei, entende-se os adolescentes que cometeram aquilo denominado pelo ECA como *ato infracional*. No entendimento legal, *ato infracional* é a “conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990, Art. 103). Segundo o discurso desse instrumento normativo, os adolescentes não respondem por *crimes* e não podem cumprir as *penas* descritas no Código Penal – são inimputáveis –, mas sim por *ato infracional* e cumprem medidas socioeducativas.

Embora seja um meio substancial responsável por distinguir a punição entre adultos e adolescentes, as *infrações* do Estatuto parecem se constituir, na verdade, como uma apropriação mais ou menos genérica da concepção de crime prevista no CP. Sobre essa íntima influência entre esses marcos normativos, principalmente nas relações crime/ato infracional e penas/MSE, Passetti (1995) nos lembra que:

Respaldado no Código Penal de 1940, elaborado durante o Estado Novo, o ECA nada mais faz do que identificar infração com crime e medida sócio-educativa como pena, reproduzindo sob pretexto educativo o sistema penal. Mais do que afirmar suas intenções, deve-se confrontar o ECA com a situação de vida do contingente que chamamos por novos miseráveis. (p. 23).

É necessário, portanto, notar que o sistema de justiça não é imparcial, mesmo sob discursos de que “conquistas foram feitas”. Seus instrumentos produzem e reproduzem ideais penais que concatenam diversos instrumentos normativos em prol da cultura do castigo e do encarceramento, ainda que dissimulados por novas práticas discursivas de ordem pedagógica.

Vale lembrar que uma leitura cautelosa do ECA e do Código Penal de 1940 (em vigor até o momento), demonstra que certas categorias discursivas entre esses documentos flertam entre si. Enquanto o CP chama as penas privativas de liberdade como “Regime fechado e

Regime semi-aberto” (BRASIL, 1940, Art. 33), o ECA denomina as medidas socioeducativas em meio fechado como “internação e regime de semiliberdade” (BRASIL, 1990, Art. 112).

A lei 12.594, promulgada em 2012, é um dispositivo de força normativa e jurídica que orienta a estrutura e funcionamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. No discurso deste instrumento, o “sistema” é feito para que nele sejam incluídos/as todos/as os/as adolescentes que praticaram ato infracional – funcionando como uma espécie de canalizador social responsável por “absorver”, de maneira bem arquitetada, as causas e as ações que resultaram no comportamento transgressor. A “marca” socioeducativa colocada aos adolescentes que passam por esse sistema, pois, pode acontecer de diversas maneiras: seja pela retirada da sua liberdade; realização de serviços comunitários; por ser acompanhado pelos profissionais de centros especializados da assistência social; ou mesmo pelos documentos institucionais fabricados pela burocracia das instituições que mantem esse sistema.

Para que o Sinase funcione, sua legislação atenta para a necessidade de realização de um “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” (BRASIL, 2012). Na prática, o envolvimento dessas diversas instâncias de poder sinaliza a importância da corresponsabilidade da sociedade e do Estado na execução das ações socioeducativas. Essa perspectiva destaca, principalmente, o reforço da questão da descentralização do atendimento como um movimento de efetivação das participações locais na defesa dos direitos das crianças e adolescentes – postura igualmente adotada pela Constituição de 88 e no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esse sistema, dessa forma, não opera sozinho. Necessita de várias entidades governamentais e da sociedade civil que envolvam agentes políticos responsáveis pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Juntos, esses agentes formam uma rede de proteção, o chamado Sistema de Garantia de Direitos (SGD) – um outro “sistema” no qual o Sinase ancora-se para efetivamente atuar na vida dos adolescentes com quem a lei entra em conflito¹³. Tendo em vista esse movimento intersetorial entre os sistemas e a integração dos poderes públicos

¹³ Em algumas pesquisas do campo da Assistência Social, é comum a recorrência de que o Sinase é um subsistema do Sistema de Garantias de Direitos. Segundo a resolução nº 113 do Conanda, de 19 de abril de 2006, o SGD é composto por instituições que se dividem em três eixos de atuação. A saber, o eixo de Defesa dos Direitos Humanos, composto por órgãos como as Varas da Infância e Juventude, Promotorias de Justiça, Defensorias Públicas, Polícia Militar e Conselhos Tutelares; Controle e Efetivação dos Direitos Humanos, a partir dos Conselhos de Direitos de Criança e Adolescente, além dos Conselhos Setoriais de diversas áreas afins; e o eixo Promoção Dos Direitos Humanos, o qual envolve a realização de políticas sociais de forma transversal e intersetorial. (BRASIL, 2006).

federais, estaduais e municipais para executar o atendimento, as medidas socioeducativas têm como objetivo:

I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;

II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento;

III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei. (BRASIL, 2012, Art. 1, § 2º).

Responsabilizar o adolescente, integrá-lo socialmente, e desaprovar sua conduta infracional, por meio da restrição de liberdade ou restrição de direitos, formam o conjunto de ações que devem ser priorizadas no contexto do atendimento socioeducativo. O discurso da lei, pois, representa não só ações, mas igualmente os valores historicamente construídos pelas artes de governar – aprovando ou desaprovando condutas sociais a partir do critério infracional. Para efetivar essa *arte*, é preciso sistematizar o atendimento ao nível das instituições e organizações, permitindo criar uma configuração que atenda estrategicamente as possibilidades e necessidades dos poderes responsáveis por executar a MSE.

Nesse sentido, no que confere às competências municipais, cabe, entre outras, a incumbência de “criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto” (BRASIL, 2012, Art. 5, nº III). Segundo o ECA, as MSE em meio aberto incluem, como vimos: a advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida. De um modo geral, o discurso do Sinase descentraliza o atendimento, pelo menos em relação à distribuição das atribuições, abarcando entidades municipais no atendimento socioeducativo.

Em relação as MSE em meio fechado, correspondentes a maior grau de restrição de direitos, com a privação total ou parcial de liberdade, compete aos estados sua formulação e instituição. Segundo a lei do Sinase, estes devem “criar, desenvolver e manter programas para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação (BRASIL, 2012, Art. 4, nº III). Considerando os princípios da brevidade e excepcionalidade do meio fechado (BRASIL, 1990), a internação e semiliberdade não devem ter majoritariedade no encaminhamento do adolescente ao cumprimento de medidas socioeducativas, sendo priorizadas as MSE em meio aberto. Segundo o ECA, “em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra

medida adequada.” (BRASIL, 1990, Art. 122, § 2º). Assim, pelo discurso do Estatuto, a medida de internação só acontecerá quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. (BRASIL, 1990, Art. 122).

Levando em consideração essa normativa, o programa de atendimento previsto pelo Sinase nas unidades de privação de liberdade deve ser realizado em estruturas físicas adequadas, sendo “vedada a edificação de unidades socioeducacionais em espaços contíguos, anexos, ou de qualquer outra forma integrados a estabelecimentos penais” (BRASIL, 2012, Art. 16, § 1º). Além disso é necessário comprovar a “existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência” (BRASIL, 2012, Art. 15, nº I).

Assim, durante a execução das medidas socioeducativas no “sistema” regulado pela lei do Sinase, alguns princípios gerais são estabelecidos para sua regulação. No texto da normativa, é realçado a especificidade do atendimento aos adolescentes, que deve acontecer de forma diferente dos adultos, obedecendo o princípio da legalidade (BRASIL, 2012). Outrossim, a execução da MSE deve levar em consideração os aspectos individuais dos sujeitos, considerando suas idades, capacidades e circunstâncias sociais, seguindo o princípio da individualização do atendimento. A não discriminação em razão de sua etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, igualmente caracteriza os fundamentos das ações nesse sistema,

O fortalecimento de vínculos familiares e comunitários também é uma preposição normativa relevada pelos princípios do atendimento. Assim como em outros instrumentos legais do sistema socioeducativo, o Sinase aponta para a importância das relações familiares mesmo nas instituições de privação de liberdade – onde a “relação” familiar acontece, na verdade, a partir das visitas semanais das mães, pais ou responsáveis –, de acordo com “dias e horários próprios definidos pela direção” (BRASIL, 2012, Art. 67).

A distância entre as unidades de internação e as residências dos adolescentes muitas vezes acaba propiciando condições adversas para a visita de parentes ou responsáveis, em razão dos grandes deslocamentos e a condição socioeconômica das famílias, que nem sempre

possuem carros, motos ou outros veículos próprios. Sobre isso, o ECA reconhece como direito individual do adolescente privado de liberdade “permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável (BRASIL, 1990, Art. 124). No mesmo sentido, o Sinase preconiza que deve

Ser incluído em programa de meio aberto quando inexistir vaga para o cumprimento de medida de privação da liberdade, exceto nos casos de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa, quando o adolescente deverá ser internado em Unidade mais próxima de seu local de residência. (BRASIL, 2012, Art. 49).

Ainda que os dispositivos normativos recomendem o cumprimento da medida em local mais próximo a sua residência, nem sempre isso significa que será na mesma cidade ou mesmo em cidades circunvizinhas, devido aos locais específicos ocupados pelas unidades de internação por todo o estado. As visitas dos familiares, dessa forma, ficam condicionadas às possibilidades de deslocamento e acesso a essas instituições. Muitas vezes, sem visitas de parentes ou amigos, resta ao adolescente ser “bem comportado” e avançar nas atividades previstas pelo programa socioeducativo, possibilitando a “progressão” de medida.¹⁴

No entendimento do ECA, as MSE são descritas de forma progressiva, em concordância com sua gravidade, a saber, respetivamente: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990). O adolescente, de acordo com o cumprimento das atividades previstas pelo plano socioeducativo – documento institucionalmente chamado de Plano Individual de Atendimento (PIA) – pode se “locomover” entre as medidas, movimento compreendido como reavaliação da MSE. Essa progressão, no entanto, nem sempre significa flexibilizar a restrição de direitos, também é possível, por exemplo, “regredir” da liberdade assistida para a internação, cabendo a decisão da autoridade judiciária. O pedido de reavaliação da MSE pode ser realizado pela direção do programa de atendimento socioeducativo, defensor público, Ministério Público, e pelo próprio adolescente e seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2012, Art. 43), levando em consideração que

As medidas socioeducativas de liberdade assistida, de semiliberdade e de internação deverão ser reavaliadas no máximo a cada 6 (seis) meses, podendo a autoridade judiciária, se necessário, designar audiência, no prazo máximo de

¹⁴ Essa ideia de “progressão” é oriunda do direito penal positivista (BATISTA, 2013), onde os sujeitos, na medida em que avançam as “etapas do desenvolvimento” do “bom” comportamento, são “recompensados”. Uma engrenagem profunda da *medicina social* (FOUCAULT, 1979).

10 (dez) dias, cientificando o defensor, o Ministério Público, a direção do programa de atendimento, o adolescente e seus pais ou responsável. (BRASIL, 2012, Art. 42).

Nesse processo discursivo presente no Sinase, onde o cumprimento das orientações presentes no PIA é a chave que pode garantir “avançar” para a conquista do adolescente ideal e “ressocializado”, como se a medida socioeducativa correspondesse a “fases do desenvolvimento”, é possível identificar como diferentes dispositivos atuam na construção desse sistema. Entre a vida e lei, instrumentos de previsão, como o Plano Individual de Atendimento, possuem uma assegurada força normativa que podem definir de maneira significativa o tempo que os adolescentes podem ficar privados de sua liberdade. Nesses termos, a reavaliação da medida pode ser justificada, ainda, se for verificado

I - o desempenho adequado do adolescente com base no seu plano de atendimento individual, antes do prazo da reavaliação obrigatória;

II - a inadaptação do adolescente ao programa e o reiterado descumprimento das atividades do plano individual;

III - a necessidade de modificação das atividades do plano individual que importem em maior restrição da liberdade do adolescente. (BRASIL, 2012, Art. 43, § 1º)

A execução do Plano Individual de Atendimento, dessa forma, está no centro das preocupações no jogo das relações dentro do sistema socioeducativo. Segundo o Sinase, esse documento é inerente ao cumprimento de medidas socioeducativas, seja em meio aberto ou fechado, sendo um “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (BRASIL, 2012, Art. 52). A construção do PIA deve, ainda, “contemplar a participação dos pais ou responsáveis, os quais têm o dever de contribuir com o processo ressocializador do adolescente” (ibidem, parágrafo único).

Dessa forma, esse Plano deve orientar sobre tarefas que não podem faltar durante o atendimento, como a participação em modalidade ensino que atenda sua atual condição escolar. É fixado, ainda, pelo texto do Sinase, que no PIA deve constar “a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional” (ibidem, Art. 54), em consonância com os direitos dos adolescentes privados de liberdade previstos pelo ECA, como “receber escolarização e profissionalização” (BRASIL, 1990, Art. 24, nº XI).

O PIA, assim como outras obrigações descritas pelo Sinase, forma um conjunto arquitetado de parâmetros que o sistema socioeducativo necessita, sendo necessário uma forte estrutura institucional, seja em âmbito municipal ou estadual, para efetivamente ativar seu

funcionamento. Mas como é avaliado as ações e de que forma as instituições de atendimento se planejam?

Em relação a isso, o Sinase elenca como obrigação o desenvolvimento do Plano de Atendimento Socioeducativo, tanto a nível municipal quanto estadual. Esse documento deve conter um diagnóstico da situação do atendimento socioeducativo realizado no sistema, levando em consideração a esfera de atuação. Deve conter, ainda, as diretrizes, objetivos, metas, prioridades, forma de financiamento e gestão das ações, tendo em vista a atuação do programa de atendimento nos próximos 10 anos. Portanto, é um instrumento institucional que pode apresentar dados relevantes para mensurar o alcance e obstáculos na operacionalização do Sinase, assim como revelar, por meio das metas estabelecidas, as problemáticas pedagógicas vivenciadas nesses espaços.

Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). (BRASIL, 2012, Art. 8).

Dessa forma, o diagnóstico não deve ficar meramente no plano teórico e estatístico. É preciso construí-lo a partir da articulação com diferentes áreas, onde seja possível dispor de estratégias eficazes que garantam qualidade no atendimento e possibilitem fortalecer o acesso dos adolescentes aos seus direitos fundamentais.

O Plano de Atendimento Socioeducativo, assim como o PIA e outros documentos institucionais produzidos no sistema socioeducativo, elucidam que o campo das políticas públicas para medidas socioeducativas possui uma forma própria de operar, apresentando regimentos, dispositivos e normativas particulares desse sistema. Os diversos campos, como a educação, saúde, assistência social e os mundos do trabalho, ganham os contornos políticos do processo de responsabilização do adolescente com quem a lei entra em conflito.

No mundo da vida, as “engrenagens” do Sinase são permeadas por relações que nem sempre estão previstas em legislações. A escola presente na medida socioeducativa de internação, por exemplo, não se restringe somente aos aspectos pedagógicos meramente revelados. Por fazer parte do sistema socioeducativo – o qual estrutura-se pelo viés jurídico, normativo, governamental, burocrático, mas, também, educativo – essa escolarização pode assumir sentidos diversos.

1.3 O Case Jaboatão dos Guararapes: uma inusitada arte de governar

Em Pernambuco, o atendimento realizado para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio fechado – semiliberdade e internação – é realizado pela Funase. Esta instituição já possuiu vários nomes, os quais variaram de acordo com (re)organização das políticas sociais para a infância e juventude no estado.

Em sua longa história, seus tempos de Febem foram legalmente finalizados no ano do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. As impactantes mudanças propostas no ECA, vinculadas a uma outra concepção de ser criança e adolescente, impuseram novos arranjos institucionais às mais diversas instâncias públicas. Dentre eles, emergiu a Fundação da Criança e Adolescente (FUNDAC) – uma reformulação da extinta Febem, mas articulada à Doutrina da Situação Integral, legitimada pela Constituição de 88 e pelos dispositivos do ECA.

Essa transformação exigiu da instituição uma rápida resposta em decorrência dos marcos normativos, quando o “Bem-Estar do Menor” expresso por muitos anos em seu nome foi substituído pelos termos “criança e adolescente”:

A Fundação Instituto Tecnológico do Estado de Pernambuco - ITEP, a fundação do Bem Estar do Menor - FEBEM e a fundação Centro de Hematologia e Hemoterapia de Pernambuco - HEMOPE, estas últimas redenominadas de fundação da Criança e do Adolescente - FUNDAC e fundação de Hematologia e Hemoterapia de Pernambuco - HEMOPE, passam a ter estrutura básica constante dos anexos desta lei. (PERNAMBUCO, 1990, Art. 17).

Nos tempos da Fundac, no entanto, seu atendimento não se reduzia apenas aos sujeitos em conflito com a lei, estando inclusos, ainda, crianças e adolescentes abandonados (PERNAMBUCO, 2015). Apenas em 2008, consequência dos impactos da resolução de nº 119/2006 do Conanda – aprovando o Sistema Nacional Socioeducativo – essa realidade mudaria, centralizando o atendimento ao adolescente com quem a lei entra em conflito.

A aprovação do Sinase em 2006, assim como fez o ECA, impôs a necessidade de novos reordenamentos jurídico-institucionais. Dessa forma, a nomenclatura “FUNDAC” é deixada de lado e entra em cena a “FUNASE”, competindo a ela:

I – planejar e executar as medidas sócio-educativas de semi-liberdade e internação relativamente aos adolescentes envolvidos ou autores de ato infracional;

II – prestar atendimento inicial e internação provisória, visando à proteção integral e à garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes envolvidos ou autores de ato infracional;

III – desenvolver ações articuladas com outras instituições públicas e a sociedade civil organizada, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente e no Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo – SINASE. (PERNAMBUCO, 2008, Art. 2º).

Nesse discurso normativo, é possível identificar o registro das orientações dispostas pelo Sinase, o que permite mensurar, pelo menos em âmbito legal, as reflexões da política de atendimento orientada pelo sistema socioeducativo. A adaptação da instituição a esses aspectos normativos igualmente está prevista nas diretrizes e metas do Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Pernambuco – documento obrigatório previsto da lei do Sinase (BRASIL, 2012).

As 23 unidades administradas pela Funase, entre casas de internação e semiliberdade, estão distribuídas por todo o estado. Dessas, o Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) Jaboatão dos Guararapes chama a atenção pelas suas características incomuns em relação ao que se costuma ver nas instituições de privação de liberdade. Incomum porque é uma das poucas instituições de internação de Pernambuco que se aproxima dos parâmetros estabelecidos pelos instrumentos legais, como o Sinase – a excepcionalidade, nesse caso, é o respeito à política de direitos humanos reconhecida pelos marcos normativos, algo que, em tese, deveria ser “comum” a todas as unidades.

Os estudos das autoras Karla Crístian e Anabel Guedes Nolasco sobre Case Jaboatão ajudam a elucidar como essa instituição construiu consonâncias em relação às diretrizes estabelecidas pelo Sinase – o que gerou um reconhecimento nacional em relação a sua estrutura e métodos educativos utilizados. Esse reconhecimento se deu, inclusive no âmbito de eventos nacionais, como o Prêmio Innovare em 2014, gerando uma série de destaque midiáticos publicados, principalmente, pela Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes (SILVA, 2019). No discurso da publicação dos vencedores, o Case aparece categorizado no espaço “Prêmio Especial”, com a seguinte consideração:

O CASE Jaboatão é considerado, na atualidade, o modelo brasileiro da ressocialização de adolescentes em privação de liberdade. O sucesso desse trabalho está na excelência dos profissionais envolvidos, que colocam a educação na base de toda ação executada na unidade. Os adolescentes são submetidos a uma rotina diária de aulas do currículo escolar nacional (todos os adolescentes participam da escola) e todas as ações desenvolvidas, como oficina de capoeira, LEGO Education, Robótica, Arte, Arte Circense,

Informática. Alfabetização, e Novas oportunidades de aprendizagem passam pelo aparato pedagógico da escola (INNOVARE, 2014 apud SILVA, 2019, 116).

Considero o prêmio um importante acontecimento para o sistema socioeducativo em Pernambuco e, em particular, para o Case Jaboatão. No entanto, é preciso problematizar os discursos que são reproduzidos por notícias, premiações e acontecimentos, já que essas fabricações narrativas não são desprovidas de historicidade, muito menos de politização. Assim como demonstrou Foucault (2013, p. 120),

Não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja.

O “modelo brasileiro da ressocialização”, a priori, apresenta dois problemas. O primeiro é em relação a premissa de que existe um modelo de instituição para todos adolescentes que estão em privação de liberdade – uma espécie de hegemonia no *fazer* socioeducativo, onde todos os sujeitos aderirão com plenitude a mesma configuração punitiva do interior desses espaços –, bastando, logo, inseri-los nessa grandiosa arquitetura e, posteriormente, retirá-los, numa eficiente ação “ressocializadora”. Isto se relaciona com o segundo problema, que é o acionamento do dispositivo da “ressocialização” como a forma operacional desse modelo. A fábula do discurso ressocializador, onde pessoas “saem” e “voltam” para a sociedade, como numa fábrica de produzir pessoas “adequadas”, parte de uma concepção social profundamente positivista, onde qualquer modificação numa trajetória de vida em linha reta precisa voltar aos trilhos – uma marca daquilo que Foucault chamou de *medicina social*.

Como historiadores, precisamos, ainda, ter um olhar cauteloso com as fontes, tendo em vista que elas são filhas de um tempo. Para além das notícias que circularam na época da premiação, colocando o Case Jaboatão como o baluarte da ressocialização de adolescentes, é preciso reconhecer que o Prêmio Innovare é realizado pelo Instituto Innovare – uma instituição que se coloca como uma associação sem fins lucrativos que objetiva identificar e divulgar as “práticas do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e de advogados que estejam contribuindo para a modernização, a democratização do acesso, a efetividade e a racionalização do Sistema Judicial Brasileiro” (INSTITUTO INNOVARE, s.d., on-line).

Na esteira das premiações ocorridas no mesmo evento em que o Case Jaboatão saiu vencedor na categoria “Prêmio especial”, estavam presentes outras categorias, como “Categoria

Tribunal”, “Categoria Juiz”, “Categoria Ministério Público”, “Categoria Advocacia” e “Categoria Defensoria Pública”. Em diálogo com a própria proposta do Instituto Innovare, o evento reuniu, assim, magistrados, procuradores, advogados e autoridades do Judiciário (RAMALHO, 2014).¹⁵

Todo esse conjunto de agentes jurídicos, instituições de poder e representantes dos dispositivos legais formam, então, essa premiação, tanto a promotora do evento quanto os presentes na premiação. As diversas categorias de prêmios demonstram o viés jurídico que habitou o encontro, o qual foi realizado no “Salão Branco do Supremo Tribunal Federal” (RAMALHO, 2014). Ora, considerando que as práticas sociais são, igualmente, práticas políticas e Históricas, é preciso desnaturalizar e, sobretudo, problematizar a quem serve o reconhecimento de uma “instituição modelo de ressocialização”, e mais profundamente, quem são os agentes que fabricam esses discursos no tempo presente. Se o Case apresenta um modelo que atende ao Sinase e aos juristas, será que os adolescentes se sentem assim tão agraciados por estarem numa instituição que priva a liberdade de maneira tão exemplar?

No que pese aos ditos e não ditos dessas diferentes problemáticas, o Case Jaboatão demonstra mesmo particularidades em relação ao que comumente é possível perceber na atmosfera dessas instituições. Sua inauguração ocorreu em janeiro de 2007, um ano após a aprovação do Sinase pelo Conanda. Sua construção, pois, foi permeada pelos ares das orientações mínimas para que o sistema socioeducativo funcione. Segundo Silva (2019), em relação a todas unidades de internação de Pernambuco,

Apenas duas, das dez unidades socioeducativas distribuídas pelo estado, obedecem às diretrizes do SINASE no que se refere as condições arquitetônicas e número de internos instalados. O CASE Jaboatão dos Guararapes, onde realizamos nosso estudo, é uma delas. (SILVA, 2019, p. 189).

Dessa forma, é preciso destacar que existe um abismo entre as realidades vivenciadas nessas instituições e, ainda, várias particularidades mesmo entre aquelas que se aproximam das diretrizes do Sinase. Ainda que a maioria dos dispositivos legais que regem essas unidades sejam os mesmos, o mundo da vida não se resume à lei, assim como cada adolescente possui um universo próprio de histórias.

¹⁵ Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2014/12/premio-innovare-anuncia-projetos-vencedores-na-melhoria-do-judiciario.html>. Acesso em: 10 mar. 2021

No Case Jaboatão – unidade voltada ao público masculino –, esses adolescentes têm entre 12 e 15 anos e passam seus dias dentro dos grandes muros da instituição. Não tão altos a ponto de não conseguirem ver o “mundão” quando precisam utilizar uma elevada escadaria perto da quadra de esportes. Lá de cima, é possível ver alguma coisa do bairro de Vista Alegre, situado no município de Jaboatão dos Guararapes, localizado na Região Metropolitana do Recife.

Figura 3 – Imediações do Case Jaboatão



Fonte: Filme-carta resultado das oficinas realizadas pelo projeto *Cartas ao Mundão*¹⁶, em 2017.

Com capacidade para atender 72 adolescentes, o Case possui diversos espaços como refeitório, biblioteca, área administrativa – onde é possível encontrar atendimento social e psicológico –, casas com os alojamentos e a área de atividades pedagógicas – direcionadas à escolarização. Em tese, a escola da unidade funciona como um anexo de uma outra escola situada nas proximidades do local, ambas vinculadas à Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco. Sobre isso, Silva (2019, p. 117) salienta que:

¹⁶ *Cartas ao Mundão* é um projeto realizado pela Zentrum Produções e Inventar com a Diferença, com a parceira da Secretaria de Educação de Pernambuco. Seu objetivo foi construir oficinas sobre cinema com os adolescentes em cumprimento de MSE no estado. Os encontros se dividiram em quatro etapas: I. Formação em Cinema, Cineclubismo e Direitos Humanos para professores e professoras; II. Implementação de cineclubes nas escolas das Unidades Socioeducativas; III. Oficina de filme-carta para socioeducandos e IV. Mostra de filme-carta. Disponível em: <https://www.facebook.com/cartasaomundao>. Acesso em: 12 ago. 2021.

O CASE Jaboatão possui um modelo predial e um contingente de internos bem próximo do que determina o SINASE. Apesar do prédio aparentar ser uma construção antiga, o espaço destinado à escola em muito se assemelha às escolas regulares.

Se em algum tempo a unidade de Jaboatão seria uma das poucas ancoradas pelos parâmetros do Sinase, em outros momentos ela possui diversas semelhanças com as outras instituições de internação da Funase, ou mesmo de todo o sistema socioeducativo. Um desses pontos de encontro é a convergência em relação ao público atendido por essas instituições: em sua maioria pardos e negros. Segundo o Relatório Anual da FUNASE, realizado no ano de 2019, incluindo todas as unidades que funcionam em meio fechado, 74% dos adolescentes atendidos eram pardos e 13% são negros. A esses dados, acrescentam-se a predominância de pertencerem a famílias que recebem de um a três salários mínimos (PERNAMBUCO, 2019).

Esses levantamentos trazem à tona elementos comuns a maioria das instituições de privação de liberdade distribuídas pelo Brasil, isto é, a predominância da população pobre, residente nas periferias dos centros urbanos, com pouco ou nenhum acesso a bens e serviços de qualidade, sem opções dignas de trabalho e com uma série de dificuldades de permanência nas escolas próximas a suas comunidades – quando esta mesma não os exclui.

No Case Jaboatão essa realidade não é diferente. O boletim estatístico realizado pela Funase nos mostra que, em janeiro de 2021, essa instituição possuía 48 adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação. Destes, 45 estavam categorizados como pardos e negros (PERNAMBUCO, 2021). A tabela a seguir demonstra que essa proporção pode ser encontrada em maior ou menos graus nas demais instituições de internação do estado:

Tabela 1 - Efetivo populacional das unidades de internação, por cor ou raça

COR OU RAÇA	CASE ARCOVERDE	CASE CABO DE SANTO AGOSTINHO	CASE CARUARU	CASE GARANHUNS	CASE JABOATÃO DOS GUARARAPES	CASE PETROLINA	CASE PIRAPAMA	CASE SANTA LUZIA	CASE TIMBAÚBA	CASE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	Total
AMARELA	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	4
BRANCA	4	31	18	3	2	1	14	9	14	9	105
NEGRA	0	38	9	1	15	1	16	6	10	17	113
PARDA	17	119	58	72	30	24	40	18	33	36	447
Total	21	188	85	76	48	26	70	33	57	65	669

Fonte: Coordenadoria Técnica – Unidades de Internação – FUNASE – JANEIRO / 2021

Embora esses sejam dados produzidos pela própria instituição, eles nos permitem mensurar a dimensão do atendimento e o perfil dos adolescentes que se encontram nesses espaços. Em algumas situações, inclusive, é possível identificar vínculos entre eles, construídos

anteriormente ao cumprimento da medida socioeducativa – isto é, são sujeitos que ocupam lugares específicos da cidade, vinculados a famílias de baixa renda e que buscam, na sua vida cotidiana, diversas formas de sobrevivência. De certo modo, essa condição socioeconômica reflete diretamente em relação ao ato infracional praticado. Sabe-se que, no Case Jaboaão, dos 48 adolescentes afetivos na unidade em janeiro de 2021, 20 estavam associados ao roubo ou roubo qualificado, e seis deles vinculados à associação ou tráfico de entorpecentes. (PERNAMBUCO, 2021).

É nesse cenário, então, que a retirada da liberdade de adolescentes com quem a lei entra em conflito acontece: a partir da criminalização da pobreza e da reprodução dos valores de uma sociedade eminentemente racista. Diante desse contexto, qual o lugar da escola do Case Jaboaão nesse processo? Segundo o levantamento feito no início de 2021 pela Funase, a maioria dos adolescentes presentes nessa unidade estavam nos anos iniciais do ensino fundamental – considerando que o atendimento abrange sujeitos entre 12 e 15 anos, isso sinaliza para os obstáculos presentes nas trajetórias desses estudantes em relação ao acesso e permanência na escola. Dessa forma, no atendimento realizado pelo Case, a escola possui desafios diversos e profundos, atravessada por questões sociais e pedagógicas, as quais nem sempre são possíveis de serem trabalhadas com os alunos devido ao fluxo de adolescentes na instituição – que saem ou “progridem” em medida socioeducativa. Ainda Segundo Silva (2019), outras adversidades, não tão recentes quanto o Case, permeiam a dinâmica de funcionamento da instituição:

No que se refere às adversidades que tem se colocado como empecilho para o desenvolvimento da escolarização na CASE Jaboaão, entre outras, os sujeitos apontaram: 1) Apego à cultura punitiva, por parte da FUNASE e dos seus agentes, gerando resistência pra se adequar às diretrizes do SINASE; 2) formação deficitária dos agentes socioeducativos, que apresentam dificuldades para se relacionar com os socioeducandos e lidar com conflitos; 3) ineficiência do sistema de plantões ao qual estão submetidos os agentes socioeducativos; 4) baixa remuneração e desvalorização profissional dos agentes socioeducativos; 5) escassez de recursos para melhorias da infraestrutura e aquisição de materiais pedagógicos. (SILVA, 2019, p. 172).

Esse apego a cultura punitiva foi, como vimos, historicamente construído e calcado pelas violências das políticas sociais para a infância e juventude. O modelo do binômio Febem/Funabem, uma resposta sólida aos códigos legais responsáveis por institucionalizar a cultura menorista no Brasil, tem suas permanências, seja no discurso, nos olhares, nas práticas, ou nos usos dos termos “menor infrator/delinquente” no dia a dia do atendimento

socioeducativo. Os problemas de infraestrutura das unidades de atendimento, igualmente refletem processos políticos que desde muito tempo vem marginalizando os diferentes agentes envolvidos nessas instituições, onde o que impera é a ideia de “construir novas unidades” por parte dos diferentes poderes como soluções rápidas para o problema da privação de liberdade. As reais necessidades vivas do atendimento, as feridas abertas que necessitam de apoio urgente, como garantir o uso de materiais pedagógicos e espaços de estudos adequados, nem sempre é o foco dos responsáveis pelo funcionamento e organização do sistema socioeducativo. Nesse sentido, é preciso questionar: os adolescentes são considerados sujeitos de direitos e atores sociais relevantes para o processo político ou apenas potenciais usuários de políticas públicas?

Nesse turbulento cenário do Case Jaboatão, onde é possível identificar como diversas relações de poder são materializadas na própria dimensão física da instituição, surge um processo escolar que, sem negar essas mesmas trocas entre diferentes forças, credita aos diferentes campos do saber a possibilidade de olhar o mundo para além das frestas dos muros. Os desafios para essa escola são dos mais diversos, qualquer lugar que se olhe é possível ver obstáculos. E possibilitar o trabalho educativo com saberes históricos nessa instituição pode fissurar essa arte de governar? Mas o que o ensino de História tem a ver com isso?

Descortinar a operacionalização da política punitivista deve fazer parte das inquietações de professores e professoras de história. O compromisso com a problematização dessas relações de poder engendradas na manutenção da ordem social é objeto sintomático de questões pertinentes a uma temporalidade histórica, além de assentar o sentido político da atuação desses educadores. Além disso, os adolescentes, em contato com os saberes históricos, podem se colocar partir de um *fazer*, isto é, o fazer que questiona as razões da política de privação de liberdade, um fazer que desnaturaliza as verdades jurídicas, um fazer que se desloca pro mundão e olha suas comunidades de pertença como um passado vivo e, principalmente, político.

ENSINAR HISTÓRIA EM TEMPOS DE SOCIOEDUCAÇÃO: EDUCAR OU PUNIR?

*O vento apaga as pegadas das gaivotas.
As chuvas apagam as pegadas dos passos humanos.
O sol apaga as pegadas do tempo.
Os contadores de história procuram as pegadas da
memória perdida, do amor e da dor, que não são
vistas, mas que não se apagam.*

(Pegadas – Eduardo Galeano)

São os contadores de história que procuram as pegadas deixadas pelo amor e pela dor. Estas não se apagam porque fazem parte de uma íntima experiência vivenciada, uma memória que nem sempre está perdida. O contador de história deve, então, se apegar nessas pegadas, já que as histórias impregnadas de sentidos nada mais são do que essas próprias construções subjetivas.

Não é por acaso que essas narrativas produzidas pelo tempo são documentos sensíveis aos historiadores. Esses contadores de histórias possuem o papel singular de lidar com as pegadas do tempo, se caracterizando como umas das pontes que imprimem no presente a necessidade de trazer o passado. Mas não é qualquer passado, nem mera reprodução dos fatos e acontecimentos: são narrativas que emergem a partir da necessidade de um lugar.

Mas quais pegadas da memória são rastreadas pelos professores de história que atuam na escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas? Sabemos que a prática do ensino de História não pode ser lida de forma dissociada do lugar que ocupa e do contexto que está inserida. As unidades de internação são regulamentadas e amparadas, principalmente, por uma série de instrumentos normativos. Dentre eles, a Lei que instituiu o Sinase orienta sobre diversos princípios básicos que o atendimento socioeducativo deve cumprir, embora ainda seja evidente o abismo entre os avanços normativos e a precariedade de diversas questões nas realidades das unidades de internação, resultando, muitas vezes, na ausência da garantia dos direitos dos adolescentes no atendimento, quando não são, literalmente, executados no interior desse sistema.

No entanto, embora seja um espaço atravessado por normativas legais, é fundamental que o ensino de História nesses espaços abarque suas *pegadas* do tempo e não se atenha somente

a uma concepção jurídico-institucional, já que uma das suas condições de existir enquanto prática educativa é, justamente, um espaço de valorização e construção de diferentes identidades. Nesse sentido, é importante considerar as palavras do historiador Nilton Mullet Pereira, quando aponta que um ensino de História que tenha como princípio a negociação e o diálogo entre os saberes escolares, os conceitos históricos e os saberes dos alunos, promove-se enquanto um lugar de enunciação que é possível viver o excesso, “que lhe obrigue a nunca ser somente isto ou aquilo” (PEREIRA, 2018, p. 23). Em tese, caso partíssemos da discussão apenas em torno dos instrumentos legais que as legislações impõem ao sistema socioeducativo, correríamos o risco de nos reduzir a máxima de que o ensino de História deve estar alinhado às diretrizes do Sinase. É necessário, pois, inclinar-se o debate em torno dos *sentidos* que a prática da disciplina de história constrói na socioeducação, considerando sua localização num determinado espaço de saber-poder, pelo qual se oferta limites e possibilidades nas suas formas de operar.

O espaço da socioeducação, portanto, se materializa por meio das medidas socioeducativas que são atribuídas aos adolescentes responsabilizados por ato infracional. Por isso, muitas vezes, a concepção de socioeducação se constrói atrelada às práticas e aos direcionamentos das políticas públicas de atendimento ao adolescente infrator, realizadas pelos estados e municípios. Historicamente construída, o peso da natureza punitiva dessa modalidade de atendimento resultou com que o viés pedagógico tangenciasse a ideia de uma educação disciplinadora, alimentada por discursos estigmatizantes proferidos no interior da sociedade, como: “se não aprendeu na escola, vai aprender na porrada!”.

Esse ciclo de violências, não obstante, estão presentes no sistema socioeducativo e no interior das unidades de internação, conduzindo um jogo de direcionamentos e obrigações aos profissionais da instituição. Em relação ao educador, Craidy (2017) nos lembra que a pressão das instituições de privação de liberdade pode refletir na escolha dos métodos de ensino, traçando exigências relacionadas à manutenção das relações de poder no sistema socioeducativo. Para a autora,

Quem trabalha com medidas socioeducativas, sobretudo as de privação de liberdade, sabe que a tendência, pode-se dizer, mesmo, a exigência feita pelo sistema sobre o educador é de que ele “cale” o adolescente, o impeça de agir e falar, o submeta e controle – o que equivale a dizer – “o impeça de agir no mundo”. (CRAIDY, 2017, p. 86).

Essa imposição sobre a identidade dos sujeitos, como vimos, em muito se assemelha aos moldes disciplinadores presentes nas antigas Febems, quando os princípios norteadores de uma ideia de ressocialização são pautados por estratégias de controle e coerção. (MIRANDA, 2014). Quando não acontece a superação desse modelo institucional militarizado, onde o foco é atuar numa gestão utilitarista dos corpos, a linha tênue que separa as austeridades institucionais e a escolarização parece se dissipar no interior das unidades de privação de liberdade, em prol das forças que alimentam uma ideia de punição herdada da Doutrina da Situação Irregular. Sobre isso, Foucault (1987) lembra que o poder disciplinar desenvolveu métodos de atuar minuciosamente sobre os corpos, tornando-os economicamente “úteis” para a sociedade de produção. Uma educação, portanto, que silencie e impeça de agir no mundo, faz parte de um projeto de dominação social, onde é necessário docilizar os indivíduos para que não só obedeçam, mas operem com eficácia necessária no engendramento da manutenção dessa mesma dominação, seja por meio da escola, internatos, fábricas ou hospitais.

Um outro fator relevante é que, embora ocorram exemplos individuais ou de grupos engajados na socioeducação para a execução de uma possível dimensão pedagógica, estas não são suficientes para alterar a marcar punitiva desse sistema (CRAIDY, 2017). Em termos práticos, existe, ainda, uma compreensão de que essa dimensão educativa deve se iniciar apenas com o Plano Individual de Atendimento¹⁷, ignorando que “desde a abordagem policial, as audiências, enfim, durante todo o processo, o adolescente que comete ato infracional vive relações que podem dar-lhe a consciência do direito, base da consciência do dever” (CRAIDY, 2017, p. 88), isto é, outros momentos importantes que igualmente ensinam pela experiência.

Buscando pensar um ensino de História para a socioeducação que, pelo contrário, deslegitime a reprodução de uma sofisticada arte de dominação e adestramento dos sujeitos, privilegiando os projetos de vida e a escuta especializada das experiências vividas pelos adolescentes, é preciso construí-lo pautado por práticas dialógicas, firmando-se como um espaço de problematização das violências institucionalizadas e valorização das identidades num tempo. Assim, um dos caminhos possíveis para o ensino de História é promover a contraposição de ideias para discutir, analisar e questionar as condições de vida em que se encontram os estudantes atendidos pelas medidas de privação de liberdade.

¹⁷ Conhecido como PIA, é instrumento exigido pelo Sinase que deve ser elaborado pela equipe técnica responsável pelo atendimento socioeducativo, incluindo a participação da família e do próprio adolescente. Seu objetivo é “previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (SINASE, 2021). Uma das críticas realizadas a este documento é que, muitas vezes, privilegia o olhar do judiciário (Juiz (a) da Infância e Juventude) sobre o processo de desenvolvimento dos adolescentes, e não os anseios e interesses destes.

Nesse sentido, é igualmente importante situar uma concepção de socioeducação que flerte com a ideia de transformação e valorização dos projetos de vida dos adolescentes, ao tempo que se afaste de uma perspectiva meramente institucionalizante dos sujeitos – os “atendidos pelo Estado” – inseridos nesse processo. Engendrar o esforço de pensar “de fora” da celeuma institucional é fundamental para que esse conceito não se vincule unicamente à ideia “instituição total” – concepção teórica elaborada por Goffman (1987), onde afirma que sujeitos inseridos em instituições fechadas são despersonalizados e desprogramados da sociedade, suprimindo os medos, anseios e a insegurança dos internos –, já que são nas unidades de internação que a socioeducação materializa seu funcionamento. Partimos da compreensão que os sujeitos pertencentes às unidades não são “totais”, muito menos negam suas identidades, anseios e desejos, mesmo que enfrentem o processo de judicialização da vida.

No entanto, situar a socioeducação no campo dos interesses dos sujeitos que dela participam não é tarefa fácil. A princípio, a ideia comumente atribuída de seu papel enquanto uma política que, por meio da educação, deve reintegrar socialmente os indivíduos, sinaliza suas fragilidades e pode representar a reprodução, na verdade, de uma sofisticada lógica de controle dos comportamentos. Ora, se supostamente a educação teria a força de regular um comportamento dito desviante, trazendo-o para o “bom caminho”, não estaríamos na tentativa de formatar um modelo padrão de sociedade e comportamento? E quais interesses esse modelo serviria? É possível que numa realidade fundada pela produção e alicerçada pelo consumo, a compreensão de reintegração esteja a um passo da ideia de adaptação ao mercado trabalho, da transformação em sujeitos economicamente “úteis”. Assim, é necessário buscar elementos para superar a fábula da mera adaptação social.

Em relação a esse jogo de forças no campo da socioeducação que tentam “ajustar” indivíduos, esses movimentos podem trazer à tona diversas outras questões, muitas vezes ignoradas pelos agentes responsáveis por instituir a privação de liberdade:

A contradição desse processo está em que visa incluir para ajustar socialmente os sujeitos em uma sociedade que é essencialmente excludente – sendo esta uma das questões que condicionam o envolvimento em atos infracionais. A sociedade que segrega, provoca reações que a questionam e que põem em risco a “paz” socialmente desejada; após a ocorrência desses fatos, traça estratégias que visam a ofertar aos sujeitos “violadores”, antes vítimas, o acesso a direitos que anteriormente lhes foram negados, objetivando que, ao serem atendidas suas necessidades, estes estejam aptos a conviver socialmente, respeitando as leis e as normas vigentes. (JACQUES; GERSHENSON, 2016, p. 285).

Na lógica do fazer socioeducativo formulado pelo Estado, pois, a experiência com a privação ou restrição de liberdade, ainda que pese as precárias condições humanas vivenciadas nas instituições, traria as condições para um “retorno” adequado. Espera-se, nesse entendimento, um condicionante pedagógico responsável por essa transformação, cabendo a escolarização solucionar os problemas gerados por toda uma estrutura desigual e violadora. Em contrapartida, as realidades vivenciadas após o cumprimento da medida socioeducativa, como a questão da reincidência do ato infracional, escancaram os próprios problemas gerados pela compreensão de uma escola que resolve todos os problemas. Por isso, é salutar questionar: a quem interessa o funcionamento desse modelo escola utópica?

Os estudos de Michel Foucault lembram que o objetivo maior das prisões nunca foi a ressocialização dos apenados, mas sim atender a uma demanda externa a ela. É justamente no fracasso ressocializador das prisões o seu maior êxito, pois assim garante a reprodução e manutenção de uma determinada ordem coletiva, ao tempo que fabrica a delinquência – isto é, imprime no corpo social o lugar do comportamento aceitável e o inaceitável – e opera a formação de uma mentalidade que teme ser “desviante” e ir parar numa prisão. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010).

Partindo desse jogo de forças presente nas instituições modernas, o historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior problematiza, especialmente, sobre o papel exercido pela escola na construção de um determinado projeto de sociedade, em que o fracasso no seu funcionamento pode estar relacionado a um astuto mecanismo de manutenção de dada ordem social, encoberto pelo discurso de que caberia a esta solucionar dificuldades nos mais diversos níveis:

Talvez possamos pensar que o fracasso da escola também seja funcional à sociedade em que vivemos, embora todos os discursos políticos, pedagógicos, midiáticos, tratem a escola e seu bom funcionamento como uma verdadeira panacéia que vai resolver os mais diversos problemas sociais. Realmente, parecemos acreditar que a educação escolar resolveria os problemas sociais, os problemas políticos, os problemas de cunho moral e ético pelos quais passamos. Da mesma forma que receitamos o trabalho como um poderoso antídoto contra, o que consideramos ser, os problemas de nossa sociedade, sempre fazemos o mesmo com a educação. Embora saibamos que a escola que temos não agrada a ninguém que está dentro dela, continuamos contraditoriamente achando que ela é a solução para os problemas de quem dela está excluído. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 61).

Considerando esse papel contraditório e estratégico da escola nas sociedades modernas, bem como a necessidade de questionar os interesses nos bastidores do seu processo de

funcionamento, é fundamental alicerçar a escola conduzida no âmbito da socioeducação a partir das necessidades dos próprios adolescentes – feita não *para* eles, mas *por* eles. Não obstante essa seja uma ideia importante para qualquer escola, – é preciso permitir a invenção e a ampliação de mundos. Construir a ótica a partir da valorização dos sujeitos da socioeducação, dessa forma, implica em superar a ideia de que a presença desses estudantes vai acontecer numa relação determinística, quando, após a saída da instituição, obterão os conteúdos necessários à uma convivência harmônica. Enquanto não “questionarmos a própria escola, o ensino escolar, a escolarização, [...] a própria ideia de formação escolar que naturalizamos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 61), e, no caso da socioeducação, as próprias grades da internação e as violações de direitos historicamente conquistados, a escola continuará não fazendo sentido.

É importante ressaltar que essa concepção não credita ao ensino de História a responsabilidade de solucionar todos os problemas sociais, mas para se alicerçar, impreterivelmente, como uma prática que problematize instituições austeras e dialogue sobre o papel dos socioeducandos como agentes históricos, construindo ideias para lutar pelos seus direitos fundamentais. Essa prática não vai mudar problemas sociais, tampouco reduzir a “delinquência” estabelecida pela punição aos pobres, mas pode funcionar como um “suspiro” numa vida que operou entre idas e vindas institucionais. Parte, ainda, de um reconhecimento de si, não como uma vida descartável, mas como um sujeito político que identifica os “passados” na sua realidade do tempo presente.

Alguns estudos realizados a partir das trajetórias dos adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas e baseados nas relações estabelecidas dentro das instituições responsáveis por executar essa política pública, apresentam a perspectiva da cidadania para contemplar esse público. A princípio, a via de uma socioeducação pautada pelos valores do sujeito cidadão seria o caminho conceitual que atende as necessidades formativas daqueles em conflito com as regras sociais. Nessa perspectiva, o elo entre o ensino de História e a socioeducação se apresenta de maneira mais nítida – pelo menos quando levamos em consideração a concepção de sujeito individual ou coletivo presente nos manuais da disciplina –, desenhado em torno de uma ideia de sujeito-cidadão.

Sobre a concepção de cidadania que historicamente sempre permeou os programas do ensino de História, os estudos de Circe Bittencourt apontam que é preciso problematizar o viés político pelo qual se interpreta a concepção de cidadão. Segundo a autora, além de investigar os “bastidores” do *ser* cidadão, é preciso inseri-los não só nos objetivos dos manuais da disciplina, mas como próprio objeto de estudo em sala de aula, já que a naturalização desse

conceito pode acarretar práticas excludentes em decorrência dos interesses em seu uso. (BITTENCOURT, 2017). Nesse sentido,

Em uma sociedade como a nossa em que as desigualdades sociais são gritantes, o compromisso da história seria o de aprofundar essa complexa noção para evitar a banalização do termo. O sentido político da questão da cidadania deve explicitar a relação entre o papel do indivíduo e o da coletividade. (BITTENCOURT, 2017, p. 22).

Tendo em vista essa crítica, é possível localizar que uma concepção sobre a formação do cidadão no campo da socioeducação se fortalece, principalmente, a partir da publicação da resolução nº 119 do Conanda, no ano de 2006 – aprovando a implantação do Sinase em âmbito nacional. A partir dela, pesquisas buscaram discutir, pelo menos de forma tangencial, uma concepção de indivíduo nessa área, muitas vezes ancoradas pelo discurso da reinserção social e a formação de sujeitos cidadãos como saída para caracterizar as práticas pedagógicas para os adolescentes.

Em levantamento dos periódicos realizado entre os anos 2007 e 2017, Alves (2018) constatou as fragilidades e lacunas em produções acadêmicas que, de alguma forma, buscaram situar a questão pedagógica para sujeitos responsabilizados por ato infracional. Segundo a autora, apoiar a ideia de uma educação para a reinserção social, pode gerar um entendimento de que esses adolescentes não são vistos como sujeitos da sociedade (ALVES, 2018). Importante notar, nesse pensamento, que existe um jogo: a sociedade que impõe um ideal de cidadão correto entre os jovens, é a mesma que exclui e não garante direitos fundamentais, principalmente aos mais vulneráveis. Como esperar, então, que pessoas diferentes, as quais enfrentam diferentes níveis de dificuldades, estejam igualmente aptas a exercer os padrões de “cidadão”? O resultado dessa configuração é a exclusão dos mais pobres. Não por acaso, como vimos, o público da socioeducação são adolescentes pobres, muitas vezes inseridos em famílias sem condições de oferecer proteção, e quando tentam conseguir trabalhos minimamente remunerados, enfrentam a barreira introjogada pelo estigma do “menor delinquente”.

Uma das críticas a esse modelo de socioeducação que não consegue superar o imperativo da “adaptação social”, é a ideia de que não existe vida anterior ao ato infracional – assim como a falácia historicamente construída de que a motivação para transgredir as normas acontece por serem “perigosos”. É como se a vida, as angústias no seio familiar, as conversas, a cultura expressa nas ruas das periferias, os jogos, as “disputas” por respeito e território, assim como as violências, a ostensividade policialesca, a negação de acesso a bens e exigências sociais

que o próprio do universo do consumo impõe, toda essa experiência vivenciada coletiva ou individualmente, não contivesse vida suficiente para construir uma socioeducação feita não só *para* eles, mas *por* eles. A partir do momento que partimos deles, é construído um amplo caminho crítico em relação aos conceitos do “bom cidadão” ou ao que deve ser “necessário para o bom convívio”. Para aprofundar esse debate, umas das concepções trazidas no trabalho de Alves (2018), foi:

[...] o principal objetivo da socioeducação é o desenvolvimento integral dos adolescentes, preparando-os para o convívio social e para o exercício da cidadania. Para atingir esses objetivos, as ações socioeducativas são dirigidas no sentido de auxiliar o adolescente quanto ao desenvolvimento de quatro tipos de aprendizagens principais, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender (FURTADO; BRAGA, 2011, p. 164 apud ALVES, 2018, p. 49).

Ora, se é preciso “prepará-los para o convívio social”, isso significaria que os adolescentes não sabem viver em sociedade? O ato infracional retira do sujeito a experiência e os transforma em tábula rasa? E se “para o exercício de cidadania” é verdadeiro, de que ideia de cidadania estamos falando? E mais: eles não exerciam cidadania antes de serem enviados às instituições de internação? Se as aprendizagens principais são “aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender” o que significa “ser”, “conviver”, “fazer” e “aprender”? Numa sociedade excludente e punitiva, especialmente em instituições de privação de liberdade, esses conceitos podem assumir a forma de “ser” um bom consumidor, “conviver” em harmonia com as diferentes forças que atuam no sujeito em uma sociedade desigual, “fazer” coisas “úteis” ao mercado de trabalho e “aprender” como “bons meninos”, aqueles que não dão problemas para a escola e sempre tiram excelentes notas.

Em estudo realizado no Centro de Acolhimento Socioeducativo (Case) do Cabo de Santo Agostinho, unidade de internação da Funase, César e Alencar (2020) trouxeram a questão da cidadania como um elemento fundamental a ser trabalhado pela prática docente na instituição. Na pesquisa realizada, as autoras problematizam os embates travados entre a necessidade de uma escola significativa, atreladas às especificidades do contexto da privação de liberdade, e as dificuldades encontradas no Case, como problemas de infraestrutura e a própria compreensão do que seja uma escola. No elo desses embates, a questão de uma educação para formação cidadã foi relatada como uma luta vivenciada pelos próprios professores da pesquisa: “reunimo-nos semanalmente para planejar atividades pedagógicas, coletivas, acerca de temáticas específicas que contemplem datas, eventos comemorativos,

direcionados à formação cidadã, com ciência de direitos e deveres” (CÉSAR; ALENCAR, 2020, p. 1119).

Dessa maneira, no âmbito da Funase, o discurso da promoção de um sujeito cidadão pode ser encontrado, assim, tanto na prática educativa da instituição quanto em instrumentos legais como a Proposta Pedagógica dos Centros de Atendimento Socioeducativos¹⁸. Não obstante, as autoras sinalizam caminhos para pensar uma prática docente na socioeducação a partir da ótica do sujeito, e não apenas para a reprodução de um modelo padrão de cidadão:

É importante considerar, ainda, que a educação em espaços de privação de liberdade não deve seguir os mesmos princípios em vigor em outros espaços, sendo necessário observar as particularidades, as diferenças, os contextos e as características próprias desses espaços. Para isso, é preciso ter o conhecimento necessário para lidar com os socioeducandos, com seus saberes prévios, suas experiências de vida anteriores, além das próprias experiências construídas após a inserção nesses espaços. (CÉSAR; ALENCAR, 2020, p. 1125).

Ao diferenciar a educação do espaço socioeducativo, apontando suas especificidades e saberes próprios, é possível construir caminhos para uma prática que priorize a diversidade e as experiências de vida dos adolescentes. Para além disso, embasar a educação na perspectiva desses sujeitos fundamenta o olhar da singularidade de cada um, valorizando suas histórias de vida. Enquanto a superação da mera reprodução de modelos escolares pré-existentes não acontecer, o ensino de História vai se afastar ainda mais das múltiplas realidades vivenciadas na internação.

Vale lembrar a crítica à noção de cidadania que sempre percorreu o ensino de História enquanto saber escolar, como mostra os estudos da professora Circe Bittencourt. A questão da noção de formação cidadã associada a datas e eventos comemorativos encontra suas raízes atreladas ao civismo e à fabricação de um ideal de nação, representado por figuras hegemônicas e pelos “grandes nomes” da pátria. Sabendo do passado ditatorial da Funase e de todo o sistema socioeducativo, forjadas no contexto de uma valorização da educação cívica – e, mais precisamente, a partir de uma pedagogia do trabalho (MIRANDA, 2014) –, a prática educativa a partir de datas e eventos importantes pode reproduzir um mundo meramente oficial, em que o sentido do ensino de História seja delirar na busca dos “bons meninos”¹⁹.

¹⁸ Proposta elaborada pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

¹⁹ O “Delírio do Bom menino” é uma expressão empregada por Edson Passetti para caracterizar o olhar adultocêntrico sobre crianças e adolescentes que não são “limpos e estudiosos”, considerados “desajustados” por não atenderem a um padrão instituído pela sociedade de consumo, a “ovelha negra” da família. (PASSETTI, 1987).

2.1 O ensino de História para os direitos humanos: uma saída para a socioeducação?

São muitas as formas que o ensino de História encontra para se ramificar no campo da socioeducação. A narrativa histórica para os adolescentes nas instituições de internação exige uma dupla dimensão de sua prática. Em primeiro lugar, o desafio de *significar* o passado enquanto uma prática política capaz de favorecer uma experiência crítica sobre os sujeitos da história e suas diversas realidades. Prática política porque nenhuma educação é neutra, e os adolescentes devem se ver nessa narrativa, emitir opiniões, expressar emoções, identificar os valores de um tempo e suas contradições. É fundamental que a prática do ensino de História permita um espaço de reconhecimento e fortalecimento da atuação política desses adolescentes no tempo presente. Isto significa uma prática socioeducativa feita *por* eles, e não a imposição de cenários cívicos, como a aprendizagem de grandes nomes, datas e eventos históricos. Em segundo lugar, a dimensão da responsabilização dos sujeitos sobre o cometimento do ato infracional, condição presente nessa prática de ensino, já que estão inseridos numa instituição de privação de liberdade. Ora, quando o adolescente caminha entre celas e trancas para uma aula de História, não esquece, simplesmente, do que está ao seu redor.

Essa dupla dimensão apresenta múltiplos desafios para professores e professoras. Como construir uma prática que *signifique* o passado para uma atuação política, se congestionando com um espaço de controle? Esta é uma consideração que questiona a maneira como é realizada a responsabilização do ato infracional, movimentando ideias para pensar uma outra socioeducação. Igualmente, é uma problematização que deve estar presente numa aula de História na socioeducação, favorecendo atuações políticas e críticas a esse modelo pelos adolescentes.

Considerando a importância particular de cada sujeito em cumprimento de medidas socioeducativas, é preciso construir ideias para alicerçar o ensino de História a partir das suas realidades e diferenças – evitando meramente reproduzir um discurso comum de que o ensino na socioeducação deve seguir o mesmo modelo do “mundão”. Diferentes histórias de vida, demandam práticas plurais. E qual é a diferença, então, dos sujeitos da socioeducação?

Quando chegam nas instituições de privação de liberdade, recebem um número que será sua “nova” identidade institucional, têm os cabelos raspados ao estilo do “corte militar” e recebem as fardas. Do alojamento à sala de aula. De vez em quando, geralmente um dia na semana, recebem a visita dos pais ou responsáveis. Nesse dia as aulas são suspensas, mas o cotidiano entre grades e muros continua. Outras circunstâncias igualmente suspendem a rotina

escolar: tensão, conflitos internos, medidas de segurança, adolescentes desinteressados por uma escola que se fez semelhante àquelas encontradas do outro lado dos muros – a face de um modelo já conhecido por muitos deles como ineficaz. Quando as aulas acontecem, é possível encontrar agentes vigiando-as. Neste jogo de relações entre os adolescentes e os agentes socioeducativos, entre a escola e a instituição de internação, cabe a vida constantemente supervisionada e burocratizada.

O Plano Individual de Atendimento é um desses documentos que acaba ganhando um viés burocrático por ser construído distante dos anseios dos adolescentes. No PIA, consta atividades e ações para viabilizar o atendimento, sendo a obrigatoriedade da presença escolar um dos elementos desse processo. No contexto do cumprimento da medida socioeducativa, por ser uma política de natureza jurídica, a obrigatoriedade da escolarização é cercada por esse sentido judicial. Esse processo de judicialização da escola, tornando-a um instrumento de produzir documentos sobre os avanços escolares e um mero espaço de produção burocrática, tende a suprimir as experiências e percepções dos sujeitos durante a prática educativa. Juntamente a um PIA desconectado da realidade, esse sistema dificulta o interesse dos adolescentes pela escola.

Diante desse quadro, como construir caminhos para um ensino de História que considere o lugar dos sujeitos? É possível lutar contra a roupagem judicial do contexto da internação? Considero importante deslocar essa reflexão para o campo da vida e do possível, flertando com a ideia de uma prática socioeducativa que protagonize mais a escuta dos diferentes sujeitos e menos o “sequestro” das suas identidades. Como vimos, no elo entre socioeducação e o ensino de História, os adolescentes transitam através da condição de sujeitos históricos e sujeitos de direitos. Essas duas condições, no entanto, não são opostas, mas dialogam entre si através do campo dos Direitos Humanos. A partir dele, levantaremos alguns elementos fundamentais para uma socioeducação que protagonize as diversas formas de viver dos adolescentes.

A historiadora Cinthia Monteiro de Araújo, em seu trabalho de dissertação intitulado *Formando Sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a educação em Direitos Humanos*, descreveu um problema fundamental para compreender os desafios da educação na contemporaneidade:

“[...] o laço entre o passado e o presente é constantemente rompido, já que a ruptura tornou-se objeto de vontade do homem contemporâneo. Para a criação do novo tornou-se imperativo romper com o passado. É nesse contexto que se insere a chamada crise da educação.” (ARAÚJO, 2006, p. 43).

A realidade contemporânea impôs novas formas de ver e sentir o passado. A maior facilidade de circulação de informações, o advento das mídias sociais e a agilidade imposta às relações sociais são fatores que se refletem nas realidades das escolas, assim como ao ensino de História. Tradicionalmente associada a um conhecimento cristalizado do passado, muitos jovens enxergam a aprendizagem da história como a memorização de fatos sequenciais, distante das realidades vivenciadas, principalmente, nas ruas dos centros urbanos, espaço onde a maioria dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas convivem.

Esse desafio está intrinsecamente ligado à própria constituição da história enquanto disciplina escolar, construída em torno dos ideais de nação e identidade previstos nos programas educativos. Mesmo diante disso, é preciso encarar os desafios do tempo presente que distanciam o ensino de História, da vida. Se esse campo é um lugar estratégico para o trabalho com os direitos humanos (ARAÚJO, 2006), sua prática enquanto saber escolar pode ser escalada para a valorização desse mundo vivido. Certamente, essa é uma problemática que envolve a desconstrução de muitos paradigmas e o reconhecimento de que os currículos oficiais nem sempre projetam as interfaces do *mundão*.

Na esteira desses obstáculos, também se encontram caminhos. Corroboro com Araújo (2006), discutindo os trabalhos da historiadora Ana Maria Monteiro, sobre uma perspectiva importante que o ensino de História deve assumir no tempo presente:

Monteiro (2002) defende que o ensino dessa disciplina se torna cada vez mais importante e essencial exatamente pelos mesmos motivos que parecem condená-la ao desuso. A história é necessária exatamente para ajudar os jovens a perceberem a historicidade da vida social, e com isso superar visões que acabam por naturalizar o social devido a seu imediatismo e fatalismo. (ARAÚJO, 2006, p. 43).

Olhar a historicidade nos “corres” da vida social; desnaturalizar as “duras verdades” colocadas por um aparelho institucional, como o sistema socioeducativo. Seriam essas ideias interessantes para o ensino de História da socioeducação? Certamente, esses elementos alicerçam uma educação para os direitos humanos, já que partem da problematização em torno de realidades vivenciadas. Sobre isso, os estudos de Araújo (2006) contribuem de forma significativa para nossa reflexão, apontando a importância do *empoderamento* como um aspecto fundamental para a relação entre ensino de História e direitos humanos, referenciando a perspectiva do sujeito como “agente dos processos sociais nos quais está inserido.” (ARAÚJO, 2006, p. 62).

O empoderamento sugere cessar o silenciamento dos adolescentes, viver sem ser humilhado ou violado, permitindo a existência de meios para atuar na sua realidade. No entanto, isso não deve acontecer apenas no cumprimento de medida socioeducativa: durante todas as trajetórias é necessário existir meios de acesso à vida que os cercam, garantido possibilidades concretas de realizar suas aspirações. Assim, um ensino de História para socioeducação, localizado na dimensão dos direitos humanos, além de sua responsabilidade em combater às violações de direitos, deve possibilitar acessar realidades vivas – desinstitucionalizadas e desjudicializadas – compreendendo os adolescentes como sujeitos atuantes na história e sociedade, agentes da sua História.

Embora fundamentais para toda prática educativa, é indispensável que o papel dos direitos humanos no campo da socioeducação esteja próximo às realidades vivenciadas pelos adolescentes. A maioria dos meninos e meninas em conflito com a lei apresentam uma história marcada por sofrimentos, abandonos e rupturas (ZAMORA, 2005). São os sujeitos estigmatizados pela categoria sociológica de “jovem infrator”, o que muitas vezes configura um impedimento de acesso à escola fora dos muros da internação. É preciso, pois, questionar: qual concepção de direitos humanos pode combater a negação dos adolescentes no cumprimento de medida socioeducativa?

No campo das políticas para os direitos humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é um importante marco balizador de ações para uma educação comprometida com uma sociedade democrática, cidadã e mais justa. Seu processo de elaboração se iniciou em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. No ano de 2006, seu texto final foi aprovado após a participação de diversos setores sociais, como os governos estaduais, federais, instituições da sociedade civil e universidades. Entre seu início e finalização, o documento ressalta o amplo debate realizado em fóruns e âmbito nacional e internacional, o que contribuiu para seu aperfeiçoamento (BRASIL, 2007). O discurso presente no PNEDH ressalta a sua articulação com normativas internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) da Organização das Nações Unidas (ONU), além de afigurar-se como um documento fruto dos processos de redemocratização do Brasil – expressos em marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Dialogando com a perspectiva cidadã desses marcos legais, o PNEDH fundamenta-se a partir de “demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz”

(BRASIL, 2007, p. 10). Em termos gerais, o plano se divide entre *linhas gerais de ação* e proposições para os seguintes campos: *Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; Educação e Mídias.*

Tendo em vista as diversas dificuldades, a precariedade e as violações de direitos em instituições responsáveis por promover o atendimento socioeducativo, é necessário considerar o PNEDH como espaço estratégico e orientador no fomento de ações para melhoria desse campo. Não por acaso, o documento traz menção às medidas socioeducativas em dois momentos do seu texto. Dentre as ações previstas para a educação básica, primeiramente é ressaltado a importância de

[...] promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos(as). (BRASIL, 2007, p. 33).

O documento permite refletir sobre a necessidade emergente das unidades de internação em inserir a cultura dos direitos humanos no processo formativo dos profissionais. Ressalta, ainda, a importância de um trabalho juntamente aos demais agentes responsáveis pelo atendimento nas instituições, não apenas educadores. Essa premissa adotada pelo PNEDH alerta professores e professoras de história sobre a importância de se discutir saberes ancorados no respeito aos direitos humanos nos seus processos formativos.

Em um segundo momento, uma outra ação proposta visa trazer a questão da integração familiar nos espaços da internação. Busca-se: “apoiar a elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias” (BRASIL, 2007, p. 34). Certamente, essa é uma ação que pode incentivar um contato familiar mais presente durante o atendimento ao adolescente, a partir da construção de práticas comprometidas com a escuta das necessidades e anseios dos parentes. Além disso, essa proposta descrita no PNEDH pode ser uma forma de combater as hostilidades frequentemente vivenciadas pelas famílias durante as visitas nas instituições de internação, situação em que muitas mães – geralmente a maioria das visitas são realizadas por mulheres – são submetidas à constrangimentos e até mesmo inibidas de realizar o encontro com seus filhos (SILVA *et al.*, 2017). Um programa de educação para os direitos humanos que respeite a dignidade e o cuidado com os familiares, além de ser

determinante na experiência socioeducativa do adolescente, não pode ficar só no papel, mas incidir em respostas concretas da entidade responsável pelo atendimento.

Não obstante os apontamentos do PNEDH reconheça problemas que estão presentes na educação para os adolescentes da internação, é crucial tencionar como esse reconhecimento foi inserido no contexto geral do documento. É possível visualizar que as propostas referentes ao campo socioeducativo estão situadas no eixo denominado pelo documento como *Educação Básica*. Como vimos, o mesmo documento possui um outro eixo de atuação, a *Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança*. Por essa simples forma de categorizar a questão das medidas socioeducativas no campo da educação básica, o PNEDH representa impacto significativo no modo de operar o atendimento oferecido aos adolescentes. Ora, no Brasil não é incomum que as políticas para o espaço socioeducativo estejam no campo da segurança pública, vinculadas a ideia de que é preciso vigiar e punir os “perigosos” nas comunidades pobres. Em alguns estados, as fundações/instituições responsáveis pelo atendimento estão institucionalmente inseridas num organograma maior pertencentes às pastas estaduais da segurança pública²⁰. É salutar o reconhecimento de que, assim como preconiza o ECA e o Sinase em relação ao caráter pedagógico do atendimento, a socioeducação seja pauta da educação e não das mesmas instituições que gerenciam as polícias.

A perspectiva da educação para os direitos humanos é uma proposição imprescindível a qualquer espaço formal e não formal de aprendizagem, uma vez que reconhece a vida como máxima no cerne das relações entre os sujeitos. Essa mesma perspectiva dialoga com uma socioeducação alicerçada por uma prática pedagógica de respeito a dignidade dos adolescentes, de reconhecimento enquanto sujeitos de direitos, realizada por profissionais e comunidades do campo da educação. Isto significa que o tratamento policialesco realizado por medidas socioeducativas unicamente pelo olhar da segurança pública, em muito dificulta a construção de uma pedagogia dos direitos humanos durante a atendimento.

O PNEDH, ao reconhecer a necessidade de “promover a inserção da educação em direitos humanos nas redes de ensino e nas unidades de internação” comunica elementos para além desse discurso – sua retificação é uma representação da necessidade que uma sociedade

²⁰ Segundo o levantamento anual do Sinase de 2016, realizado pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o *lôcus* institucional das gestões estaduais de atendimento socioeducativo se concentra nas áreas da justiça e segurança pública (13 estados), seguido pela área da assistência social e cidadania (06 estados, incluindo Pernambuco). Apenas no Rio de Janeiro o *lôcus* institucional está vinculado à educação, a partir da atuação do Degase – Departamento geral de Ações Socioeducativas. No entanto, até 2002, o Degase mantinha-se desenhado na Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, apesar da diferente ordem institucional, a cultura minorista herdada dos modelos SAM e Funabem não destoia das realidades vivenciadas na internação no resto do país. (ZAMORA, 2005; OLIVEIRA, 2003).

tem de firmar compromisso com a pauta dos direitos humanos. Revela, ainda, algumas reflexões sobre condições vivenciadas numa realidade que ainda despreza a dignidade dos adolescentes em conflito com a lei – ou, mais precisamente, adolescentes com quem a lei entra em conflito –, desconsiderando as razões pelas quais ocorrem esse conflito. Quando a promoção da educação em direitos humanos inclui “docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos(as)”, nota-se o caráter ostensivo efetuado pelos diferentes agentes responsáveis pelo atendimento socioeducativo, sinalizando que não é algo feito exclusivamente por alguém, mas por todo um sistema construído por uma cultura de vigilância e punição.

O ensino de História para os direitos humanos na socioeducação, pois, pela sua natureza de disciplina escolar que perpassa tanto a ideia de valorização do protagonismo político dos adolescentes (BITTENCOURT, 1997; GUIMARÃES, 2016) quanto a noção de “experiência como chave conceitual” (SILVA; PEREIRA; GIACOMONI, 2020) para compreender o passado, é um componente fundamental na crítica a esses saberes produzidos por poderes hegemônicos que insistem em não reconhecer adolescentes como sujeitos de direitos. A perspicácia desses saberes, incluídos no cotidiano através daquilo que Miranda (2018) chamou de cultura menorista, frequentemente reproduzidos pelas práticas sociais, está imersa no coração e nas entrelinhas de sua ordem discursiva. Diante disso, é preciso que o ensino de História se canalize como um espaço de desnaturalização dessas práticas discursivas, se caracterizando fundamentalmente como uma História que faz perguntas e não se contenta com violações de direitos humanos, nem com a negação de trajetórias de vida – desconstruindo a ideia de que toda a vivência anterior à socioeducação não foi uma vida “útil” para o adolescente.

A educação para os direitos humanos é um comprometimento que deve ser impulsionado para todas as práticas de ensino. Ainda que deva fazer parte da agenda de todos os professores, o ensino de História possui papel estratégico, principalmente em relação ao seu alinhamento com as propostas do PNEDH (ARAÚJO, 2013). Se cabe seu papel de desmitificar práticas que meramente transmitem informações e reproduzem técnicas – como as “verdades” históricas herdadas pelo pensamento positivista –, firma-se como um território aberto a construir múltiplas e variadas perspectivas (GUIMARÃES, 2012). Dessa forma, manter-se aberto para outros olhares deve incluir um movimento interdisciplinar com os direitos humanos, onde aprender história seja sinônimo de valorização e respeito à vida.

Diante desse deslocamento inegável e alicerçado por valores que tornam o ensino de História um espaço minimamente humano – ótica imprescindível de ser considerada no espaço socioeducativo, o qual possui raízes repressivas herdadas de uma cultura menorista que ainda

não se extinguiu —, surge um questionamento fundamental: sobre quais concepções de direitos humanos estamos ancorando esse ensino de História? Realizar esse movimento teórico significa situar o debate dos direitos humanos para além de uma mera compreensão central, que o responsabiliza por garantir o direito à educação. É entendê-los, nas palavras da historiadora Cinthia Monteiro, como uma prática emancipadora, e ainda, na direção que aponta Pereira e Seffner (2018), possibilitadores de um “passado vivo” nas aulas de História, com foco nas questões sensíveis e na alteridade.

A questão dos direitos humanos está interligada a normativas nacionais e internacionais, ganhado força global principalmente a partir dos conflitos político-ideológicos ocorridos à nível mundial durante o século XX. No Brasil, os dispositivos legais que instrumentalizam a defesa dos direitos humanos – como a Constituição de 1988 e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – foram influenciados, direta ou indiretamente, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, construída pela Organização das Nações Unidas (ONU). A referida Declaração acabou ganhando o contorno de uma reposta por parte dos seus 56 países membros aos efeitos da Segunda Guerra Mundial, embora não tivesse havido consenso entre todas as nações (ARAÚJO, 2006). No entanto, o discurso universal trazido pelos artigos acabou mobilizando diferentes compreensões acerca dos direitos referenciados no documento:

Os direitos civis e políticos, das liberdades individuais, eram defendidos pelos países do bloco capitalista e serviam de argumento para acusações contra o bloco socialista. Por sua vez, o bloco socialista defendia os direitos sociais e econômicos, acusando o bloco rival de não garanti-los. (ARAÚJO, 2006, p. 18).

No que pese o jogo de interesses em torno das ideias dos direitos universais daquele contexto, se por um lado a adesão estaria ligada aos contextos nacionais dos países, por outro representou a fixação de um dispositivo histórico que buscasse, entre outros aspectos, garantir direitos inerentes a todos os seres humanos, como o direito à vida, à liberdade de pensamento e o direito de não ser escravizado.

Ainda segundo Araújo (2006), em relação aos instrumentos responsáveis por configurar os direitos humanos nas últimas décadas, o final da Guerra Fria se estabeleceu como contexto chave para intensificação da sua entrada em pautas globais. A autora salienta que

Isso é observado tanto sob o ponto de vista do fim da polarização mundial e das disputas ideológicas do período, que ao mesmo tempo em que dividia os países em dois blocos opostos, dividia também os Direitos Humanos; quanto

sob o aspecto das novas ameaças a sua real efetivação, frutos dos efeitos da globalização econômica. (ARAÚJO, 2006, p. 17).

Com a globalização dos direitos humanos, um dos embates a sua adesão é em relação à noção de que existe uma natureza humana universal, comum a todos os povos, vedada para as particularidades locais e diferenças culturais. Sabemos que o dispositivo “direitos humanos”, no entanto, não é a-histórico. A leitura que se faz diante desse campo de saber-poder é dotada de intencionalidade política, não por acaso foi fabricada em um dado contexto histórico, a partir de uma conjuntura e de processos igualmente dotados de temporalidade. Enquanto normativa atravessada por uma historicidade, as formas pelas quais esse saber é politizado e compreendido tem íntima relação com as necessidades que o tempo presente quer atribuir a ele. Existem várias formas de conceber a ideia de direitos humanos: é possível partir da ideia de que a proposição fundamental dos DH seja, no entanto, atuar como um dispositivo que potencialize as diferenças, um instrumento de força normativa que garanta a vivência de múltiplas culturas; ou, ainda, o discurso dos direitos humanos pode ser utilizado como “fachada” de políticas liberais que reproduzem uma profunda manutenção de uma sociedade desigual, uma espécie de justificativa ocidentalizada para processos hegemônicos, uma vez que “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos dos direitos humanos”. (SANTOS, 2014, p. 15).

O ensino de História, no entanto, não pode se estagnar em direção ao campo dos direitos humanos por conta de maniqueísmos gerados por interpretações diversas. Principalmente no contexto socioeducativo, espaço historicamente atrelado a uma cultura menorista, o saber histórico escolar deve estar ancorado pelo viés crítico em relação às matrizes liberais de direitos humanos. O ensino de História que considere os direitos humanos apenas como um dispositivo utilitarista para responder às normativas legais de uma sociedade eminentemente excludente, se traduz em uma aula fundamentalmente eurocêntrica, recheada de saberes-verdades e de grandes narrativas que se seguem numa ordem cronológica, até alcançar um modelo de sociedade ideal e civilizada – isto é, uma aula essencialmente hegemônica e globalizante, onde as sociedades são apresentadas como “coisas”, enquadradas numa espécie narrativa geral que suprime a experiência singularizada.

Nesse alcance hegemônico da educação, a aula de História acaba se tornando um espaço onde a trajetória de vida dos adolescentes não é legitimada pelos próprios saberes históricos. Distante do mundo sensível deles, a história se torna um saber que garante a imposição de um modelo ideal de mundo. No âmbito das medidas socioeducativas de internação, já conhecedores

do discurso do “comportamento desviante” introjetado nas suas vidas, os adolescentes ficam de frente com mais um mecanismo de adestramento. Assim, tornando-se mais um dispositivo que serve para criminalizar suas trajetórias, já que não estão no rol da sociedade global e “civilizada”. Em suma, um ensino de História hegemônico, é um ensino de História ressocializador.

O sociólogo Boaventura de Souza Santos considera que os direitos humanos hegemônicos possuem, na verdade, uma hegemonia frágil. Para o autor, a natureza universal dos direitos humanos não é tão universal assim, principalmente para aqueles que foram colocados do lado de cá das linhas abissais²¹. Essas são linhas

que separam o mundo humano do mundo subumano, de tal modo que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial. (SANTOS, 2007, p. 76).

Esse movimento abissal coloca em questionamento se é possível conceber os direitos humanos como princípios que existem para todos. No entanto, o campo dos DH é plural e, igualmente, possui apropriações que não se reduzem ao mero processo universalizante e ocidental. Sua defesa pode significar uma luta contra os processos excludentes numa sociedade marcada pela “globalização neoliberal” (SANTOS, 2007, p. 83), desde seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais – num processo denominado pelo autor de “cosmopolitismo subalterno”.

Desse aspecto revolucionário do campo dos direitos humanos, configurado a partir de lutas locais por mais justiça, acesso a condições de vida e buscas por uma realidade mais digna – é possível construir uma concepção que pode ir além do seu modo ocidental de operar, caracterizada como *direitos humanos contra-hegemônicos* (SANTOS, 2014). Na esteira desse processo, uma educação para os direitos humanos contra-hegemônicos pode começar questionando, justamente, o próprio processo de sujeito universal forjado pelas perspectivas hegemônicas, uma vez que

²¹ Para Santos (2014), o pensamento abissal foi forjado para construir versões dominantes da modernidade ocidental – “um pensamento que dividiu abissalmente o mundo entre sociedades metropolitanas e coloniais (Santos, 2007). Dividiu-o de tal modo que as realidades e práticas existentes do lado de lá da linha, nas colônias, não podiam pôr em causa a universalidade das teorias e das práticas que vigoravam na metrópole, do lado de cá da linha. E, neste sentido, eram invisíveis.” (SANTOS, 2014, p. 17). Segundo este autor, os direitos humanos possuem uma genealogia abissal, mas que encontram nas perspectivas contra-hegemônicas formas de combater os direitos humanos forjados numa matriz liberal. (SANTOS, 2014).

A busca de uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos deve começar por uma hermenêutica de suspeita em relação aos direitos humanos tal como são convencionalmente entendidos e defendidos, isto é, em relação às concepções dos direitos humanos mais diretamente vinculadas à sua matriz liberal e ocidental destes. (SANTOS, 2014, p. 16).

É considerando o cenário dos direitos humanos contra-hegemônicos que o ensino de História se aproxima das diferentes complexidades culturais em torno da vida dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Na medida em que se sublinhe como um saber traduzido em práticas contra-hegemônicas, isto é, na desconstrução de narrativas universais e o combate a uma História única, seus saberes podem coabitar no mundo vivo dos adolescentes com quem a lei entra em conflito. No mundo vivo, não se faz uma história morta, que não atravessa os passados sensíveis – numa tentativa de transformá-los em sujeitos adaptados para um mundo “globalizado”. Este mundo global, eurocêntrico e hegemônico não é vivo, mas é absolutamente interessante para operacionalizar um atendimento socioeducativo de privação de liberdade marcado pela perspectiva burocrática e judicial.

No contexto das medidas socioeducativas, o sujeito não pode ser “totalizado”. Em relação a isso, a colocação de Miranda (2018) é fundamental para elencarmos um posicionamento contra-hegemônico em relação aos sujeitos de direitos:

É preciso reconhecer as identidades culturais de crianças e adolescentes e, com base em suas complexidades, ter o cuidado respeitoso de não homogeneizar. A homogeneização nega as identidades nas suas especificidades e, negando a identidade, nega-se também o sujeito. (MIRANDA, 2018, p. 167).

Compreender os adolescentes com quem a lei entra em conflito a partir das suas particularidades, considerando seus mundos e suas relações culturais é um caminho para afirmá-los enquanto sujeitos que atuam no seu tempo. Talvez, um dos maiores desafios do sistema socioeducativo seja tratar esse processo como basilar no atendimento, já que montar uma arquitetura burocrática e uma rotina que negue sujeitos ainda é uma das características dessas instituições. Negar o sujeito, diferente do efeito que se espera de uma experiência socioeducativa, não vai “reintegrá-lo”. Pelo contrário, o que a história de vida desses adolescentes mostra é, na verdade, uma condição de sujeito negada antes mesmo de serem captados pela lei, seja por meio da negação dos direitos fundamentais – como acesso à educação de qualidade, saúde e assistência social –, seja pela falta de aparatos para pertencerem às dinâmicas socioculturais nas suas comunidades, ou mesmo por falta de apoio e suporte familiar. Portanto, a medida acaba sendo, muitas vezes, uma extensão das negações que já acontecem no

“mundão”. Além disso, como vimos, é preciso problematizar o que significa “reintegrar”, já que esse discurso pode representar a “volta” para condições precárias de vida, sendo o ato infracional configurado estrategicamente como a linha que limita até onde os corpos podem se manifestar numa situação de penúria.

O ensino de História não vai resolver todos os problemas dessa realidade, mas seu papel, sobretudo, é estar sensível a estes contextos durante o atendimento socioeducativo. Isso se traduz em uma aula de História pautada no trabalho com os “passados vivos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018), isto é, narrativas que, além de críticas para os marcos normativos (MIRANDA, 2021), sejam transformáveis e manuseáveis pelos adolescentes. Mas não no sentido de uma racionalidade técnica ou de uma espécie de instrumentalização da história. É um saber histórico construído a partir dos conhecimentos prévios, emoções e aproximações identitárias – que escorre entre os tentáculos do mundo judicial e alarga um pouco mais as pequenas janelas dos espaços de privação de liberdade.

Entre os muros, aprender história significa ultrapassar os mesmos muros. Mas não ir assim tão longe e olhar tudo “de cima” numa perspectiva global. É preciso atingir o “drama da vida” presente no contexto social dos adolescentes. Como salientado pela autora Andréa Ribeiro, “fato comum entre os educandos do sistema socioeducativo é a popularidade das músicas *Diário de um detento* e *Vida Loka* do grupo Racionais MC’s” (RIBEIRO, 2020, p. 205). Essas músicas transbordam para além da escuta e representam uma marca simbólica das realidades vivenciadas nas periferias urbanas – geralmente lugar de pertença desses adolescentes. Na letra da música *Diário de um Detento* é possível identificar como o discurso é atravessado pelos dilemas sociais que permeiam suas realidades no contexto de privação de liberdade:

Ratatatá, mais um metrô vai passar
Com gente de bem, apressada, católica
Lendo jornal, satisfeita, hipócrita
Com raiva por dentro, a caminho do centro
Olhando pra cá, curiosos, é lógico
Não, não é não, não é o zoológico
Minha vida não tem tanto valor
Quanto seu celular, seu computador
Hoje tá difícil, não saiu o Sol
Hoje não tem visita, não tem futebol
Alguns companheiros têm a mente mais fraca
Não suportam o tédio, arruma quiaca (RACIONAIS MC’s, 1997).

Algumas perspectivas e emoções familiares aos sujeitos da socioeducação são cantadas em um tom crítico, na medida em que são expressados elementos inseridos no cotidiano da vida em detenção. A ótica de uma sociedade que valoriza mais o celular e o computador do que a vida dos detentos, coloca em evidencia as contradições de um sistema punitivo focado em descartar os corpos “inúteis”, historicamente impedidos de ter o pleno acesso a bens e serviços.

A cultura do *Hip hop* se caracteriza, assim, como uma expressão profundamente viva nos jogos sociais desses sujeitos, uma arte que atravessa os muros da internação e movimenta saberes, atitudes e ações. Certamente, esses adolescentes são muito mais atraídos pela ideia de passar uma tarde ouvindo *rap* do que ficarem sentados numa cadeira de madeira, defeituosa desconfortável, vivenciando um modelo de escola hegemônica, que insiste em impor um padrão de existência. Essa manifestação, ainda pouco captada pela educação formal no contexto das medidas socioeducativas, não pode ficar só no papel, muito menos passar “despercebido” pela experiência escolar. É fundamental que o trabalho com o *Rap* entre na sala de aula de História pela porta de frente, possibilitando trazer essa experiência viva presente na trajetória de muitos desses adolescentes. Um ensino de História na socioeducação que coloca o *Rap* como centro de experiência e problematização é, essencialmente, uma prática contra-hegemônica.

Essa é a cultura vivenciada nas “quebradas”. Experiências exitosas podem ser realizadas quando partimos dos lugares de pertencimento dos adolescentes, como foi o caso do projeto “Na quebrada meu lugar no mundo” (RIBEIRO, 2020, p. 2009), desenvolvido para alunos que cumprem medidas socioeducativas no estado de Minas Gerais. O trabalho propôs que os adolescentes construíssem narrativas e desenhos sobre sua comunidade e como eles vivem e estabelecem relações nesse espaço. Durante a aula de História, esses lugares de sociabilidade foram problematizados e debatidos a partir da ótica da memória afetiva. Essa experiência demonstrou que as referências culturais dos sujeitos da socioeducação abarcam múltiplas realidades, ancoradas por trocas híbridas, indo desde espaços religiosos, como a igreja, até os bailes funk (RIBEIRO, 2020).

A realidade das periferias, no entanto, é igualmente marcada pelo aspecto ostensivo com que políticas públicas de segurança imprimem na vida social. E esse assunto já é bem conhecido pela maioria dos adolescentes da socioeducação. A aproximação deles com determinadas músicas que soam essa realidade bastante familiar, apontam as razões pelas quais o *Rap* é tão efervescente nas suas sociabilidades, além de possibilitar a identificação de elementos sobre uma historicidade que atravessa seus mundos vivos. A música chamada *Os 13*, do rapper Eduardo Taddeo,

Pensei que seria outro domingo normal
No bar com os manos assistindo clássico regional
Por um momento esqueci que pro estado sádico
Pobres reunidos significa ponto de tráfico
Não demorou a encapuzados com carabina CTT
Dizimarem nosso direito constitucional ao lazer

[...]

Aqui o raio sempre cai no mesmo lugar
De máscara bala clava, P90, HK
O consórcio mídia, elite, polícia, judiciário
Inseriu mais 13 no rol dos homicídios não solucionados
(EDUARDO TADDEO, 2020)

A questão das violências policiais nas comunidades é representada no discurso artístico como um “raio que sempre cai no mesmo lugar”, um mundo onde o absurdo acontece várias vezes, como a morte de negros e pobres. Essa temática do racismo estrutural que legitima a naturalização de políticas repressivas é uma problemática sensível que pode ser trabalhada numa aula de História da socioeducação. Sua historicidade perpassa o mundo vivo desses adolescentes, os quais caminham entre as continuidades e discontinuidades de um processo de escravidão sistematicamente presente na história do Brasil. Esse passado, no entanto, se torna frio se for lançado por um ensino de História pautado numa racionalidade técnica. No contexto das medidas socioeducativas de internação, esse passado deve nos atingir, possibilitando sentimento, percepções, raivas, apreços, aproximações.

Se temos que defender um ensino de História para os direitos humanos contra-hegemônicos, crítico para os marcos normativos e sensível aos passados vivos dos adolescentes, precisamos buscar uma prática que, essencialmente, faça incomodar. É preciso ser atingido por algo, como uma aflição, quando percebemos a história repressiva das políticas para a infância e juventude no Brasil. Mas também por uma alegria quando descobrimos a força dos sujeitos de direitos. E quando isso parecer impossível, devemos respirar pelas frestas e gritar de tal maneira que estremeça a hegemonia das coisas. Caso contrário, o raio continuará caindo no mesmo lugar.

**“QUANDO O CLIMA NÃO TÁ BOM, A GENTE SENTE”:
TECENDO HISTÓRIAS NOS ENTREMUROS DA SOCIOEDUCAÇÃO**

O que seria dos professores, dos experts e dos pesquisadores se lhes pedissem que dissessem o que aprenderam, o que viveram, o que pensaram, e não o que lhes foi ensinado?
(LARROSA, 2014)

A fruição de vida presente na “inutilidade” soa como vozes estranhas num mundo anestesiado pela produtividade. Inutilidade enquanto ideia que se contrapõem a um dado modelo de conhecimento oferecido como saída e solução para a vida, rentável e barato o suficiente para a nutrição de um ideal determinado de liberdade, e que não é distinto das necessidades do Estado e do capital (LARROSA, 2014). Esse saber técnico nos coloca como sujeitos informados e prontos para encarar os desafios contemporâneos de estarmos o tempo todo atualizados, renovados com as novas tendências do mundo e, no campo da educação, com as novas técnicas de ensino, metodologias e programas curriculares – cada vez mais especialistas em atender as “necessidades dos alunos” (ou seriam necessidades do mundo moderno?).

A marca da “sociedade da informação”, como chamam, sugere algo para a educação: “como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação (LARROSA, 2014, p. 19). A ordem do discurso pedagógico impera sob a forma das “habilidades e competências para o século XXI”, mas esquece que esse império de tantos conhecimentos objetivos é de uma verdade tão inabalável, quase que de uma predisposição a pensar sujeitos como vitrines cada vez mais preenchidas e especializadas com artefatos intelectuais, que parece inconcebível contorcer-se, ser tocado, sair da posição e afeiçoar-se ao risco. E antes que digam que não há vantagens em descer do palanque dos *experts*, é preciso dizer que a beleza está juntamente em não contabilizar nada.

A ordem do discurso pedagógico impregnadas no âmbito das medidas socioeducativas produziu uma série de documentos, diretrizes, estratégias, planos e outros tantos dispositivos de regulamentação da vida escolar para o resguardo do direito à educação nas unidades de interação. Esses pequenos manuais de diretrizes sobre conhecimentos objetivos tão

imprescindíveis ao sistema socioeducativo, ganham a tônica da educação para formar o cidadão que se espera. É a velha armadilha dicotômica “que nos fazem ser isso ou aquilo”, sem permitir reconfiguração e atingir-se “sem hierarquia e sem preferências, pela ciência e pela arte” (PEREIRA, 2020, p. 50).

Em 2012, a Secretaria de Educação de Pernambuco publicou o documento intitulado *Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimento Socioeducativos (CASEs – PE)*, o qual tem por objetivo de “desenvolver uma uniformidade nas escolas dos Centros Socioeducativos de Pernambuco”. Já no início do documento se evidencia um discurso pela necessidade concreta de se oficializar conhecimentos objetivos específicos ao contexto socioeducativo:

Longe de ser uma camisa de força, mas um meio de elaboramos o currículo real que possa contribuir com a formação escolar cidadã, da criança, do adolescente e do jovem que estão privados de liberdade, sob a responsabilidade do Estado e a Secretaria de Educação possa oferecer uma educação de qualidade almejando um futuro promissor para estes estudantes. (PERNAMBUCO, 2012).

É possível pontuar alguns problemas decorrentes de uma série de juízos de valores presentes no discurso do documento, que tanto buscou elaborar “currículo real”, tarefa que aparentemente só pode ser possível a partir da oficialização de conhecimentos técnicos com a publicação do documento nos meios governamentais – como se não existissem os “currículos reais” emanados das realidades vivas dos Cases. O primeiro deles é a interrogação que fica com a ideia de “formação escolar cidadã”, afinal, o que é ser cidadão? Ou melhor, qual cidadania (ou cidadanias) são esperadas dos adolescentes? A cidadania dos adultos? O segundo problema é em relação ao tão sonhado “futuro promissor” que, além das contradições liberais intrínsecas a essa ideia, majoritariamente não representa a maioria das realidades dos adolescentes egressos do sistema socioeducativo, mesmo após oito anos da publicação do documento, marcadas, pelo contrário, de um contínuo descaso do poder público.

O tempo passou no Case Jaboatão e essa proposta pedagógica não vigou, dados os obstáculos na sua aplicação e a falta de investimentos das políticas educacionais. Visando atender de melhor forma a dinâmica escolar no Case – com alta rotatividade alunos tanto da Região Metropolitana do Recife como do agreste e sertão de Pernambuco – foi adotada a modalidade da Educação de Jovens e Adultos por módulos semestrais, isto é, todo o ensino fundamental é dividido em oito módulos (sendo I, II, III e IV, referentes aos anos iniciais e os Módulos V, VI, VII e VIII referentes aos anos finais), nos quais cada modulo é cumprido em dois bimestres.

Dessa forma, um novo documento intitulado *Orientação Pedagógica Para o Ensino Fundamental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos*, publicado em 2020, pensado inicialmente para a realidade da EJA nas escolas convencionais do estado de Pernambuco, acabou sendo atribuído, igualmente, à realidade da escola do Case Jaboatão. O referido documento contém uma organização de conhecimentos e expectativas de aprendizagem por módulo da EJA, se dividindo em “Campos ou eixos”, “conteúdos” e “Expectativas de Aprendizagem”.

No entanto, o ensino de História não é feito apenas dos conhecimentos objetivos que dizem os documentos oficiais. Muito além de meramente reproduzirem normativas, os professores de história do Case contam com a ajuda de algo que não aprenderam na sua graduação, muito menos nas diretrizes legais do sistema socioeducativo: os tremores da vida. São desses tremores, isso que escorre de qualquer categoria normativa e pedagogizante, a vitalidade para jogar com toda a malícia e dinâmica escorregadia de uma aula de História no Case. Esses desafios, no entanto, começam bem antes da sala de aula. Ser professor de história do Case exige, além de uma sensibilidade aos mundos dos adolescentes com quem a lei entra em conflito, um posicionamento perante o mundo:

Um dia desses eu precisei pegar um Uber para chegar no Case. No caminho, o motorista me perguntou: “o que é Case?”. Falei que era Funase, é assim que todo mundo conhece. Aí ele me falou: “Ah, é só os meninos bons, né? Desculpe, viu? Mas eu não acredito que eles tenham salvação”.

Mas rapaz, pensa só: a sociedade cria essas pessoas, depois descarta (quando são colocadas lá), e ainda destrói essas pessoas, já que muitos vão morrer quando saírem de lá. Ela cria, descarta e destrói. Eles estão lá porque não tiveram pai ou mãe que pudessem dar uma vida boa para eles. Muitas vezes, esses pais já fazem parte do mundo do crime. Alguns pais nem estão vivos. Muitos dos meus alunos lá são assim, estão sozinhos no mundo.

Além disso, 90% dos meus alunos são negros. “Você acha que isso é coincidência?” – perguntei a ele. Depois disso ele não falou mais nada. (PEDRO, 2021).

No Case Jaboatão, dois professores acompanham o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental: Dora e Pedro.²² O professor Pedro sempre quis se tornar um professor de história devido a sua afinidade com a área desde quando terminou o ensino médio. Pelas necessidades da vida, primeiramente fez o curso de secretariado e, posteriormente, ingressou

²² Visando garantir o sigilo dos professores entrevistados, foram utilizados pseudônimos. Dora e Pedro são personagens do romance *Capitães de Areia*, escrito por Jorge Amado. A escolha dos nomes não possui qualquer relação com o perfil dos professores.

na graduação em História, sua área de paixão. Em 2018, foi convidado a trabalhar com as turmas da Educação de Jovens e Adultos do município de Jaboatão, experiência que seria decisiva no seu ingresso no Case Jaboatão, por meio de seu outro vínculo estadual.

Em Pernambuco, embora o atendimento socioeducativo de restrição de liberdade seja realizado pela Funase – vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude (SDSCJ) –, a escolarização dos adolescentes nesse contexto fica a cargo da Secretaria de Educação e Esportes do estado. Em razão disso, no Case Jaboatão funciona o anexo da Escola Estadual Frei Jaboatão – esta, localizada no mesmo bairro da instituição. Portanto, existe um movimento de corresponsabilidades entre diferentes secretarias na execução e orientação da política de atendimento socioeducativa de internação.

Na seleção interna para professores que ingressam nos anexos das escolas vinculadas ao sistema socioeducativo, a experiência de Pedro com as turmas de EJA foi critério utilizado pela secretaria estadual de educação no encaminhando do professor à unidade. Essa relação, em um primeiro momento, pode induzir a relação de que os problemas pedagógicos dos espaços socioeducativos sejam, concomitantemente, questões relativas a EJA. Sobre isso, é importante pontuar o que sinalizava Arroyo (2005, p. 4), pois, embora a Educação de Jovens e Adultos tenha avançado em relação “às velhas políticas de suplência”, é preciso estar atento pela forma como estes estudantes são vistos, ainda marcadamente pelas carências e lacunas no percurso escolar.

É preciso, dessa forma, estar atento aos perigos decorrentes dos significados atribuídos a Educação de Jovens e Adultos no sistema socioeducativo. Historicamente, o olhar escolar sobre os estudantes da EJA os “enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem” (ARROYO, 2005, p. 3). Não pouco frequente, essa também é a visão assistencialista que incide sobre o perfil dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas: o olhar das carências, o adolescente “analfabeto” e não concluinte das séries iniciais, o pobre que deixou a escola e foi para o “mundo do crime”, entre outros. Trazer a EJA para socioeducação, nesse sentido, caso não seja feita uma reconfiguração do olhar sobre essa modalidade de ensino, pode significar a permanência e aprofundamento de uma arte do governar os desclassificados, ainda que se defenda o discurso de “suprir as lacunas escolares” dos adolescentes,

Nesse contexto, um dos desafios para o ensino de História é de superar o olhar das carências, já que também incide sobre as aulas no Case. O professor Pedro nos relata, ainda, que existe uma visão de “escola para distrair” nesse processo, um certo desdobramento da

marca assistencialista que ainda perdura sobre o sistema socioeducativo. Nesse sistema, muitas vezes, as aulas são colocadas quase que na posição do entretenimento, onde a experiência escolar é mitigada por outras questões que o próprio sistema assegura como mais importantes, como ter um “bom” comportamento para reduzir o tempo na medida socioeducativa ou a necessidade de registrar frequência positiva nas aulas, visando apresentar no relatório de atendimento encaminhado para avaliação do poder judiciário.

Eu percebo que a escola do Case Jaboatão tem uma dupla função. A primeira é de ocupar, realmente, a posição de escola: como a alfabetização e o trabalho com os módulos da EJA. A segunda é de “tirar os internos do ócio”, uma forma de ocupar e preencher o tempo deles. (PEDRO, 2021).

Dessa forma, é possível pontuar leituras diversas que incidem sobre a escola e a prática de sala de aula. Ora compreendida pelo viés punitivo, ora pelo olhar das carências e para “passar o tempo”, as concepções sobre o que é uma aula nesse sistema sinalizam para um confronto de forças no interior do mesmo, as quais nem sempre construirão uma perspectiva homogênea da prática docente.

No entanto, o trabalho dos professores de história do Case Jaboatão permite ir numa compreensão além da mera redução punitiva-assistencialista, embora essa marca acabe se fazendo presente em muitos momentos. Pedro e Dora demonstraram que ensinar história no contexto das medidas socioeducativas não se restringe a utilizar didáticas e técnicas de ensino na sala de aula, muito menos a punir ou distrair os adolescentes. Pelo contrário, uma aula de História não cabe numa sala de aula: é preciso flexibilidade docente para aprender a *viver o mundo dos adolescentes da instituição* – aspecto indispensável para que o *encontro* aconteça numa aula de História, um encontro entre dois mundos divididos, naquele chão, pela liberdade.

É importante, assim, tomar cuidado com as simplificações do tipo “as aulas de História no Case não funcionam” ou “o sistema socioeducativo é punitivo, logo o ensino de História reproduz essa lógica”. Ainda que essas ideias tenham genuinidade no sentido de apontar certas feridas causadas pelo atendimento socioeducativo, uma aula de História é um *acontecimento* e encontro de corpos “em que, em potência, pode acontecer muito mais do que preveem nossos manuais de didática e se discute muito mais do que acumulou a historiografia ao longo dos séculos” (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021, p. 462).

Não por acaso, os relatos de Pedro e Dora sobre o ensino de História são muitos mais sobre uma rotina atravessada pelo inesperado, com lapsos temporais impossíveis de serem colocados em planejamentos lineares de aula ou se legitimarem a partir de diretrizes

pedagógicas, do que o “passo a passo” das aulas. Como professores da instituição, se reconhecem, ainda, numa posição estratégica, quando o trabalho com alguns “passados vivos” constrói uma espécie de rede de solidariedade que faz alguns adolescentes lançarem cumprimentos e acenos nas ruas da cidade, após a saída da Funase.

3.1 Amor só de mãe: professores de história entre parcerias e sociabilidades

A professora Dora atua no Case Jaboatão desde 2012 e possui aproximação com o campo da História por conta da sua formação na área de Geografia. Era formanda no curso de letras, quando foi convidada por um projeto da UNICEF a realizar um ciclo de cultura no sistema penitenciário de Pernambuco devido a sua inclinação ao campo do Direito. Iniciando sua atuação com sujeitos com quem a lei entra em conflito no Presídio Professor Aníbal Bruno, pode vivenciar as problemáticas envolvendo a docência nesses espaços, construindo, ainda vínculos com os internos da instituição. Essa vivência, ainda, o levou a se dedicar mais tempo ao Direito, motivado pela defesa das condições básicas desse público – quando pode exercer o papel de advogado de alguns internos, na ocasião de seu vínculo com a Secretaria de Justiça do Estado de Pernambuco.

No início de sua experiência nesse sistema, a professora nos conta que iria até as salas situadas entre os pavilhões juntamente com o policiamento local. No entanto, isso retraía a participação dos internos nas aulas devido ao código de conduta existente entre estes sujeitos, onde deveria existir uma separação, ainda que simbólica, entre policiais e presos. Mas nem sempre foi assim:

Por sorte minha, eu conheci um preso. Ele ensinava karatê numa escola particular que eu ensinei e ele me reconheceu. No Aníbal, então, ele tinha uma liderança muito grande porque ele ensinava artes maciais. Aí, ele conversando comigo, me falou para dispensar a polícia. Se eu fizesse isso, ele falaria com o *comando*. Eles me deram um apito e, quando eu chegasse na entrada dos pavilhões, poderia apitar e eles vinham me buscar até a sala de aula. Então, com o sistema penitenciário e a socioeducação sempre tive muita intimidade. (DORA, 2021).

A experiência com os *jogos* existentes nesses espaços é fortemente presente no discurso dos professores, fundamentais, inclusive na teia de relações construídas nas aulas de História. Mais do que compreender o significado das expressões, gestos e as sociabilidades que os

movem, é preciso fazer parte desse mundo. Os professores mais “chegados” conquistam um respeito muito particular e importante entre os adolescentes, o que possibilita uma certa abertura tanto nas relações pedagógicas quanto no “mundo da vida”. Esse respeito, no entanto, é diversificado, rearranjado constantemente, e nem sempre significa que o professor tem total confiança da “galera”, muito menos que pode ser um “comédia”.²³

No ensino de História no Case Jabotão, a professora Dora reconhece que sua aproximação com os adolescentes é determinante para que as aulas se realizem. Em alguns momentos, essa aproximação foi a chave que evitou a “destruição” de jogos didáticos utilizados na construção de dinâmicas em sala de aula.

Eu sou mais respeitada lá do que na escola regular. Lá, eles têm uma consideração muito grande pela gente, sempre fui muito bem tratada. Nas rebeliões, eles nunca quebraram a sala que montei com jogos de peças. Eles já quebraram tudo, menos a escola. A escola sempre foi muito bem protegida. (DORA, 2021).

Esse relato aponta para uma rotina escolar que dificilmente fica aquém das dinâmicas internas entre os adolescentes e o Case. Numa situação de rebelião dentro da unidade, optar por “proteger” certas atividades ou salas de aula pode tornar a escola um símbolo de “troca”, uma forma de compensação pelas relações positivas devolvidas com os professores. Os jogos de peças da sala da professora Dora, em especial, por muito tempo incentivaram a participação dos adolescentes não apenas por conta das discussões sobre a história, mas ainda por incentivá-los a ler e escrever.

Às vezes, a gente precisa fazer isso. Dar uma força na alfabetização nas aulas de história, trabalhando com textos da história. Outra coisa, os meninos eles são muito orgulhosos. Eu tinha um aluno que deixava de ir pra aula porque ele tinha vergonha de não saber ler. (DORA, 2021).

Na dinâmica interna das aulas de História no Case, o perfil interdisciplinar dos professores foi algo que se apresentou quase como uma exigência devido à diversidade das turmas e das dificuldades de leitura e escrita apresentada por boa parte dos adolescentes. Mas

²³ Essa marca da desconfiança é uma tônica muito presente entre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Seja pelas vivências no “mundão” ou pelas relações estabelecidas na instituição com os agentes socioeducativos, gangues rivais e outros adolescentes, é importante “estar sempre alerta”. No trabalho etnográfico de Dassi (2010, p. 115), é possível perceber que esse aspecto da desconfiança entrelaça afetos, amizades, confrontos e decepções: “Suas numerosas referências sobre a existência de “traíras” e “caguetas” em suas “áreas” aponta para a necessidade de estar sempre alerta, estar “sempre ligado”, também quando se movimentam em seu território, afinal “amor só de mãe”.”

essa interdisciplinaridade não é apenas em relação aos saberes escolares, como bem pontuado por ambos os professores, sendo importante uma articulação dos docentes entre o ensino de História e a vivências internas na unidade. Os medos, as trocas, os olhares desconfiados, as inquietações e preocupações com a família que está longe... tudo isso igualmente entra pela porta da sala de aula e penetra nas discussões sobre o passado.

Longe de afastar os professores, pelo contrário, essas dificuldades os motivam a se aproximar ainda mais do sistema socioeducativo. Ambos relataram que pretendem continuar no Case Jaboação no futuro das suas atividades profissionais. É justamente pela “novidade” de todos os dias, a imprevisibilidade do que vai ser uma aula de História nesse espaço, os jogos de sociabilidade e a dinâmica interna da unidade que move a curiosidade e a motivação de ser um professor de história no Case. Existe ainda, o peso das relações de respeito provenientes dessas dinâmicas internas e muito particulares de quem convive nos entremuros da unidade, o que é demonstrado como um fator de diferenciação em relação a escola “convencional”:

Eu tento lidar com meus alunos de forma horizontal e dessa forma está dando certo, eles me respeitam. Não dá certo chegar querendo impor e ser um ditador em sala de aula. Eu não tenho mais medo de lá do que na escola regular. [...] Se cria um “bicho” muito grande em relação aos alunos da Funase. Mas eu digo a você, eu já apanhei em escola regular. Na Funase, esse tipo de coisa não acontece. (PEDRO, 2021).

Os relatos dos professores deixam evidentes que existem particulares que diferenciam a escola socioeducativa e a convencional. O mundo dos adolescentes com quem a lei entra em conflito muitas vezes exigiu deles estratégias para lidar com adversidades e com a vida nas ruas, o que impulsionou certos valores na relação com o outro, algo que não é muito característico dos outros adolescentes da sua idade. O aluno da Funase conhece a atuação policial nas comunidades, é “ligado” nas conversas dos agentes socioeducativos, sabe lidar com a vigilância e conheceu a dores da saudade de suas famílias. Dessa forma, a ideia reduzida de que os “problemas da escola da socioeducação” são os mesmos problemas da escola regular é uma forma arriscada de homogeneizar as diferentes identidades que formam esses espaços.

Outros sinais que gritam sobre particularidades do ensino de História no espaço socioeducativo ecoam sobre a pluralidade cultural entre os adolescentes de uma mesma turma. Ainda que essa pluralidade seja presente na escola convencional, nas turmas do Case essas diferenças são singulares em decorrência das distintas vivências e sociabilidades desses alunos, intensificadas, ainda, pela própria inoperância do sistema socioeducativo – quando não ofertam atendimento, por exemplo, em determinados municípios do Agreste do estado, trazendo os

adolescentes residentes dessas regiões até a Região Metropolitana do Recife. Dessa forma, a sala de aula acaba sendo um encontro entre vários mundos:

A diversidade é uma marca muito forte das turmas. Tem muitos adolescentes da região metropolitana – Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão, Olinda –, mas tem muitos que são do interior – como Catende e Caruaru. Alguns destes, por exemplo, trabalhavam na roça, acordavam 03:00h da manhã e largavam de 05:00h da tarde, para tomar banho e ir para escola. Então, as próprias realidades deles são bastante diferentes entre si. (PEDRO, 2021).

A partir desse contexto, os desafios para os professores de história se apresentam sempre de forma heterogênea. Não existe um ensino de História do Case Jaboatão, nem uma única perspectiva docente ideal para as aulas. Da igual maneira, é impossível criar um perfil dos alunos da instituição. A aula de História precisa entrar num abraço constante com a alteridade – e esse abraço é uma urgência que a alicerça para os direitos humanos, onde “aprendo sobre mim mesmo na relação com o outro, mas, sobretudo, aprendo com o outro a experiência que nunca tive” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 21).

Além da diversidade entre os adolescentes, a própria natureza do atendimento socioeducativo é condição de diferenciação em relação a escola convencional. No contexto da internação no Case Jaboatão, os professores de história vivem uma experiência de interseção entre uma cultura institucional mantida pela Funase e o mundo escolar. Ainda que exista uma separação dentro do Case entre o espaço escolar e a “tranca”, eles não funcionam de forma autônoma – o que traz a presença dos agentes vinculados a Funase nos corredores e imediações da escola.

Os agentes socioeducativos ficam próximos às salas de aula. Lá tem um salão quadrado e as salas ficam espalhadas. Os agentes ficam no salão. Alguns sentam próximos às salas de aula e não interferem a aula. A gente só percebe que aconteceu alguma coisa diferente quando ficam muito perto das turmas ou quando entram na sala de aula e ficam “olhando” – às vezes alguns entram e não me dão nem bom dia para a gente. (PEDRO, 2021).

A relação dos agentes socioeducativos com os professores de história se mostrou mobilizada em torno das formalidades inclusas na dinâmica da instituição. Nos relatos de Pedro e Dora, os agentes são expressos principalmente em torno dos seus postos de trabalho, por vezes apresentados como sujeitos articuladores das violências contra adolescentes no interior dos Cases, mas que “não podemos generalizar, não são todos” (DORA, 2021).

A relação fria entre estes e os professores não impede, no entanto, que sejam figuras significativas durante as aulas de História. Pelo contrário, a atmosfera que “paira no ar” dos corredores, principalmente por conta da rotina entre os adolescentes e agentes, sinaliza condições subjetivas e emocionais presentes no dia. Em alguns momentos “quando o clima não tá bom, a gente sente” (DORA, 2021), em outros “é tudo muito sutil: a gente não sabe exatamente o que acontece, mas a gente percebe.” (PEDRO, 2021). Os diferentes semblantes mobilizam os professores a ressignificarem a cadência das aulas em curtos períodos de tempo, ares que vão desenhando sentidos de uma aula de História entre muros e celas:

Existem diferenças em relação a escola convencional. Primeiro tem a questão da vigilância, ela existe lá. Se o aluno quer ir ao banheiro, eu tenho que avisar ao agente. Outra diferença é em relação ao desnível de escolaridade entre os próprios alunos. Apesar de todos estarem no sexto ano, por exemplo, têm alunos que não sabem ler na mesma sala de estudantes que discutem temas complexos comigo, como a teoria da evolução e nossos ancestrais. (PEDRO, 2021).

O “desnível de escolaridade” é uma tônica fortemente presente no discurso dos professores. O ponto é que a cultura escolar, ainda que na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, reproduz uma estrutura de aprendizagem concreta e enrijecida por “níveis” de conhecimento. Na prática, os alunos que não “acumularam” certos saberes ditados pela tradição escolar acabam tendo dificuldades nos próximos módulos da EJA. Aquilo que não foi realizado no tempo tido como oportuno por essa tradição, irradia, muitas vezes, na forma de “desafio” aos professores e de carências escolares dos adolescentes (ARROYO, 2005).

Isto pode levar a compreensão de que os adolescentes não são capazes, estão “atrasados” ou conformados em aceitar um lugar que foi posto a eles. No entanto, esse olhar que concerne à ordem do discurso pedagógico, onde sujeitos são qualificados de acordo com sua série ou conhecimento escolar, não se aplica ao mundo da vida, ao mundo não captado pelo sistema educacional. Ao tempo que a cultura organizacional da educação impõe a necessidade de se reconhecer o “desnível escolar” para que se encontre estratégias de superação das chamadas “lacunas”, a professora Dora sinaliza que os adolescentes vão aprendendo com a vida que os cerca:

Eles não são passivos, são inteligentíssimos. Teve lá um plano de fuga e eles fizeram uma planta que nem todo arquiteto faz. Outro adolescente, criou um aparelho de fazer tatuagem utilizando sucatas que achou na escola. Eu não tenho nenhuma dúvida, eles são muito mais inteligentes que os alunos da escola regular. (DORA, 2021).

Portanto, as forças desse mundo que insistem em colocar os adolescentes a partir de uma visão reducionista de trajetórias truncadas e defasadas, representam apenas a uma ordem do discurso pedagógico que desconsidera as diferentes formas com que eles aprenderam, reaprenderam e criaram suas formas de performar na realidade. Além disso, a fábula de que eles estão simplesmente aceitando viver com a ordem e os dispositivos disciplinares no Case, é uma ideia interessante apenas aos órgãos governamentais e agentes do sistema de justiça que fazem eventos para premiar instituições “modelos de ressocialização”.

Essas conjunto das artes de governar possui profundas consequências para a forma como a EJA se configura na escola do Case. Nos seios das sociabilidades internas da instituição, negar as diferentes histórias e experiências de vida dos adolescentes é negar as especificidades desses sujeitos históricos no tempo presente. Deslocar o olhar do “desnível escolar” precisa ser uma tônica urgente, já que não faz sentido a ideia de os adolescentes estarem “desnivelados” e o aparelho escolar estar “correto”, a não ser quando precisamos pôr instituições e governos e seus processos de governamentalidade num patamar hegemônico.

O ensino de História não deve preparar encontros em que o ponto de partida seja a lógica da “inserção escolar” (ARROYO, 2005). Partir disso, é perguntar aos adolescentes qual é o lugar deles no sistema de ensino, como se precisassem escolher onde se encaixam na ordem pedagógica. O ponto de partida é onde eles estão. O passado enquanto possibilidade é um passado que parte deles, e não um passando que inventamos para eles.

3.2 Um mergulho no (in)esperado: professores de história entre o céu e a tranca

No Case Jabotão, as os professores de história trabalham no horário da manhã e, quando possível, realizam oficinas no horário da tarde. Mas as manhãs não são iguais. Nem mesmo nas manhãs das quartas-feiras, quando as aulas são pausadas para que os adolescentes recebam visitas dos seus familiares e amigos (as). Em um primeiro momento, poderia se dizer que a rotina no Case é uniforme, padronizada e linear, com os “internos” realizando as atividades padrão: acordar cedo, tomar café da manhã, ir às aulas, participar das oficinas e voltar aos alojamentos. No entanto, mesmo que talvez essa perspectiva seja válida, o mesmo não é possível afirmar tão assiduamente sobre as aulas de História e, especialmente, sobre as

experiências de professores e adolescentes nesse tempo movediço que é o *aular*²⁴ no espaço socioeducativo.

Ser professor de história no Case Jaboaão demonstrou ser necessário dispensar qualquer tipo de planejamento pré-fabricado, técnica ou receita infalível para os encontros. É preciso fazer um mergulho: lançar-se, deixa-se afetar pela vida que pulsa naqueles muros, ainda um pouco de malícia para lidar com as tensões. É por isso que ensinar história no Case é, também, um risco. Não o risco proveniente da fábula do “menor delinquente”. Mas o risco de não saber o que vai acontecer, nem de contabilizar as imaginações e viagens ao passado, muito menos de tentar controlá-las. É o risco do sujeito “ex-posto” (LARROSA, 2014), que flerta com deixar o inesperado acontecer.

Mas é possível que algo nos aconteça e nos toque nos encontros com a história entre muros e celas? É preciso afirmar que as aulas no Case não ficam em um “não-lugar” e aquém das condições dispostas pela medida de internação. Inclusive, as problemáticas e contradições do universo socioeducativo foi uma marca muito presente no discurso dos professores de história sobre as aulas. Sem dúvida, questões como a qualidade do atendimento socioeducativo, vulnerabilidades sociais dos adolescentes, parcialidades do sistema de justiça e o viés punitivo da internação estiveram concretamente da percepção desses professores. De alguma forma, assim, esse ensino de História vive num terreno atravessado pelas várias forças desse sistema.

No entanto, uma aula de História no Case também pode gotejar sinais vitais. Às vezes, ainda que rapidamente, é possível imaginar mundos possíveis e recorrer o olhar ao céu quando a vista já cansa de ver tantos muros. De repente, algo acontece, como um susto. Um passado que bate e volta para o seu lugar frio, mas que fez-se notar pelo seu movimento:

Eles gostam muito de discutir sobre as antigas civilizações: a agricultura; como aconteciam as formações das cidades; como a medicina funcionava. A história acaba sendo interessante porque mostra para eles um lado aventureiro. Eles são jovens, gostam de aventuras e de ver coisas diferentes. (DORA, 2021).

A professora Dora é uma defensora de um campo conceitual denominado por ela de “aventura”. Segundo ela, esse tipo de viagem no tempo pode se desenhar como imagens que incitam a atenção dos adolescentes por um mundo, às vezes, muito distante dali. É justamente

²⁴ O *aular* é como um encontro onde a única certeza são as incertezas. Para Pacievitch e Pereira (2021), podemos usar esse sonho que sobreescreve o *aular*, no lugar do termo engessado “aula de história”. Assim, “está intimamente relacionado a uma obstinação: fazer desse espaço de encontros de corpos um lugar por onde se pode produzir afetos alegres, por onde se pode expandir as potências de agir.” (p. 463).

esse exótico passado, absolutamente diferente de imagens esperadas do presente, inesperado e inusitado pelos seus contornos estranhos para nós, que treme o ensino de História para espiar o céu, e não os muros. Lá em cima, é possível imaginar e sonhar com esses paraquedas de alteridade. Dora mostra alguns indícios de um caminho impossível de descrever, súbito demais para ser reproduzido, onde os passos não obedecem a uma cadência, mas possível de ampliar um horizonte existencial.

Pereira (2020), já nos dizia sobre a importância ética da imaginação como um elemento vital na relação com o passado. O tempo da imaginação flerta com a criação de campos conceituais inesperados, ao quais tem esse potencial de burlar com um passado linear e cronológico, criando um jogo que nos permite ir e vir de outros mundos.

Imaginar em sala de aula é forçar a criação de imprevisíveis futuros, sem os encadeamentos temporais típicos de uma narrativa histórica já definida e formalizada. Enquanto a História disciplinada nos dá uma linha que encadeia um momento a outro, como o futuro no presente, criando o limite como força mestra de toda narrativa (ou seja, o futuro considerado um desdobramento do presente que ele foi), a imaginação, ao contrário, ao liberar e se exteriorizar da materialidade do que se imagina, possibilita a novidade como elemento estranho ao presente que ela criou como representação. (PEREIRA, 2020, p. 50).

Dentre os momentos que marcaram a trajetória de Dora no Case Jaboatão, as aulas em que flertaram, ao gosto súbito, com esses futuros ou passados imprevisíveis, se afeiçoaram às memórias da professora. Nas aulas de História, esse ir e vir do passado, esse futuro aberto para criação, desliza quase como uma “brisa de ar fresco” nesse espaço cercado por uma engenharia bem definida e delimitada da liberdade.

Mas a imaginação também pode ser uma “linha de fuga” (PEREIRA, 2020), um deslocamento de um tempo presente doloroso, onde é possível sentir outras formas de existência. Nesses andarilhos no tempo, nem tudo precisa ter a forma de muros. Às vezes, algo capta nossa atenção nesse mergulho e nos representa. É o caso dos curiosos pontos de atenção dos adolescentes, levantados por Dora como fantasias que emocionam e cativam os passados vivos numa aula de História na socioeducação:

Nas aulas é possível trabalhar com a história do nordeste, como a figura de Lampião: a trajetória; o que foi os ideais de Lampião; se era um bandido mesmo ou uma pessoa que lutava contra o sistema. E aí, a gente vai embora... Eles gostam muito da questão de biografias e documentários. O que atraiu bastante a atenção deles são armas utilizadas pelos cangaceiros. Eles acham o

máximo! [...] Tem coisas da história que eles amam por conta dessa questão da aventura. (DORA, 2021).

A imaginação e o fascínio são os aspectos que abrem os paraquedas da história no Case Jaboaão. Poder fazer essa viagem no tempo e admirar a performance de certas figuras, lançam os adolescentes a uma experiência que os toca, os atravessa. Esse contágio, e até mesmo um certo orgulho, com a representação da imagem de Lampião incita e faz tremer outros mundos. Assim, a aula de História sai do papel, adentra os territórios indescritíveis da imaginação, e é vestida como uma roupa virtual que prepara o presente a se mobilizar por outras realidades. Seria precipitado afirmar que as lutas de lampião contra o “sistema” representam, de certa forma, os sonhos inquietos e, por vezes, inavergáveis, de alguns desses adolescentes igualmente em conflito com as normas sociais?

Esse flerte com outros mundos possíveis é uma saída que os professores de história buscaram para construir encontros menos enrijecidos dentro de uma dinâmica institucional corretiva e vigiada. Dentro dos limites institucionais e do fazer docente, a “linha de fuga” para os futuros e passados imprevisíveis, ainda que apresente certo resquício com as narrativas históricas tradicionais ou não seja assim tão “livre”, é uma forma de lutar por encontros menos tristes. É bem verdade que esses momentos são, na verdade, súbito momentos, um susto. E ainda não fica tão claro como os adolescentes podem criar passados e futuros, modificar um fazer histórico e se mobilizar com outras narrativas, principalmente pela marca conteudista e tradicional que pesa na instituição. Talvez, isso nunca fique claro. No entanto, essa “linha de fuga” para outros passados, certamente pode ser encontrada no caminho das emoções, daquilo que nos toca e achamos o “máximo” – é quando essa aula de História treme entre os muros.

Entre sonhos e fugas, outras marcas de um ensino de História no sistema socioeducativo mobilizam velhas questões para os professores do Case Jaboaão. Nos relatos de Dora sobre suas aulas, são recorrentes apontamentos sobre os problemas do atendimento socioeducativo em face das relações construídas com outros profissionais da instituição. Por isso, em muitos momentos não existe sequer uma linha tênue que possa talhar as perspectivas dos docentes sobre o ensino de História e a cultura institucional do atendimento socioeducativo – criando uma certa névoa sobre a experiência histórica *em si*. Ambos os aspectos se mostraram intimamente relacionados e, inclusive, amarrados por comparações com as escolas convencionais:

Na escola da socioeducação querem muito ser “pai” e “mãe” do menino. Na escola regular, o professor cobra mais o conteúdo, realiza mais provas, essas

coisas assim. Na Funase, às vezes, a escola quer ser muito “mãe” e “pai”. Uma coisa é você acolher. O acolhimento é importante em qualquer situação, mas a gente não pode exagerar. Quando ele sair de lá, a sociedade vai cobrar dele uma prova, uma qualificação. Eu tenho muitas diferenças com alguns professores de lá, eu brigo muito por conteúdo. (DORA, 2021).

O discurso da professora Dora aponta para embates existentes dentro do próprio Case, principalmente em relação ao modo como a instituição se posiciona no atendimento. O descenso em torno do “como tratar” ou “como fazer” a socioeducação é um indício igualmente presente no relato do professor Pedro. Esse conflito interno, mobilizado por uma certa ordem do discurso pedagógico – *quem sabe fazer melhor?* –, certamente é impactante na forma como os professores se posicionam nas aulas de História, já que docentes que “brigam por conteúdo” estão, supostamente, numa direção diferente de professores mais afetuosos, por assim dizer.

Sobre isso, é importante questionar: o que seria, então, esse conteúdo? Se esse conteúdo é para suprir as cobranças das provas e qualificações após a saída da instituição, é possível que estejamos falando dos currículos oficiais. E unindo isto a um panorama existente entre os profissionais da instituição – onde uns supostamente sabem “socioeducar” melhor que outros – é preciso estar atento, ainda, aos riscos quando falamos do ensino de História.

O primeiro deles é uma aprendizagem histórica de portas fechadas. São aulas de História em que o objetivo é cumprir com competências e habilidades técnicas provenientes dos currículos oficiais, onde existe um planejamento pré-fabricado da rotina. Essa é a fábula da aula ressocializadora: quando os socioeducandos – esse sujeito patológico e fora da lei – estão entrando “na linha” por estarem avançando nas “etapas do desenvolvimento”. Nesse encontro, é formidável a reprodução das narrativas tradicionais de uma história cristalizada, eurocêntrica e linear, já que a ideia aqui é avançar.

O segundo é o passado enquanto lição. Essa forma de ensinar o passado parte de uma matriz moralizadora dos conteúdos de ensino, onde diferentes temporalidades históricas mostram tudo aquilo que devemos nos afastar ou nunca devemos ser. É um passado num flerte com a ideia de barbárie para aquilo que não representa os ideais normativos e culturais do tempo presente, legitimados por uma tradição escolar corretiva: “O ensino de história ele é efetivo, o que eu fui ontem, posso não ser hoje. Se eu fui ontem um bandido, amanhã eu vou continuar sendo? Não. Eu posso aprender com meu passado.” (DORA, 2021).

O ideal correccional e ressocializador presente em alguns relatos dos professores demonstra que, mais do que uma diversidade de perspectivas sobre o ensino de História para adolescentes com quem a lei entra em conflito, os discursos sobre os sentidos de ensinar são

atravessados pelos outros dispositivos disciplinares presentes na instituição de privação de liberdade.

Dessa forma de conduzir as experiências pedagógicas, sobram restritas formas de valorização de algo que é vital no mundo desses adolescentes: suas histórias de vida. Uma experiência socioeducativa sempre tão determinada – “de cima para baixo” –, onde, muitas vezes, sequer podem interferir nessa ordem curricular, suas histórias de vida acabam sendo produtos de um passado que deve ser superado e, se possível, esquecido – “era um bandido, portanto, um tempo que não serve mais”. Aqui, o sujeito não é compreendido sob o olhar da emancipação – onde, pelo contrário, suas experiências são indispensáveis na constituição de si no mundo –, mas sim, reprimido de sua própria história e, agora, um “novo” sujeito. A necessidade de fabricação de novas identidades do sistema socioeducativo, pois, torna suas histórias de vida um produto de troca.

De certa forma, alguns ideais que pairam no senso comum e nos discursos das próprias políticas para adolescentes com que a lei entra em conflito, atravessam os muros do Case Jaboatão e reproduzem concepções docentes sobre o ensino. O crédito generalizado em torno da fábula da ressocialização é uma dessas linhas conceituais deferida sem maior questionamento por diversos instrumentos, como mídias e normativas legais. Entrelaçado por critérios higienistas, o dispositivo da ressocialização mobiliza crenças, saberes e perspectivas dos profissionais da educação no Case. Por estar presente na teia dessas relações, o ensino de História é, ainda que de forma sublinhada, ativado por esse clichê ressocializador do sistema socioeducativo – algo semelhante aquilo que Pacievitch e Pereira (2021) chamaram de “dispositivo da banalidade”:

[...] o dispositivo de banalidade constitui um movimento bastante conhecido, que faz calar a linguagem e qualquer processo criativo em nome da arrogância dos clichês. Disponíveis a partir do dispositivo da banalidade, os clichês se tornam uma tagarelice que não cessa de, paradoxalmente, calar e apagar a complexidade das coisas em troca da opinião banal – inclui-se aí uma série bastante significativa de práticas sociais e imaginários que transitam pela violência física e simbólica até o cerceamento (a censura) da criação conceitual e do pensamento. (PACIEVITCH, PEREIRA, 2021, p. 5).

Deixado perpetuar, o dispositivo da banalidade possibilita legitimar a agressividade do adultocentrismo, num movimento insistente de ditar as formas e os meios de viver as juventudes. Ativado com certa facilidade dentro de uma instituição de privação de liberdade, esse dispositivo adentra as aulas de História e ganha a forma da “ordem natural das coisas”, já que “na Funase é assim”. O terreno, então, preenchido pela trivialidade dessa ordem, se torna

um espaço fértil para lançar luz ao passado enquanto uma virtude moralizadora que vai nos ensinar o caminho correto.

Mas existem formas de resistir a esse dispositivo: criando “modos diversos de viver e de ter experiência” (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021, p. 6). O clichê de um mundo cheio de ordens e tão exausto de se erguer não suporta o impacto que é a vontade de mergulhar em mundos diversos, tecer o tempo, criar passados e oportunizar emoções sobre o futuro. É uma entrega ao pensamento crítico e livre, uma aula de História “ex-posta”²⁵ e assumida de todos os riscos provenientes do abandono da linearidade, com toda a imprudência que isso significa. Por isso, a reação ao dispositivo da banalidade é importante, já que forçamos a busca por “linhas de fuga”:

A sala de aula de história pode ser um território sensível ao dispositivo de banalidade, mas, outras vezes, faz aparecer abismos que permitem a criação de linhas de fuga, que deixam desfilar acontecimentos e provocam a desacomodação e o desvio em relação à banalidade. (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021, p. 5).

Combatidas, as banalidades do sistema socioeducativo são estremecidas e passam a realizar esse deslocamento importuno à ordem, estendendo a realidade do tempo presente pela experiência com o passado que se encontra nessa linha de fuga. Desestabilizado pelas resistências, o dispositivo se fissa pelo potencial criativo e a diversidade identitária dos adolescentes na aula de História.

Não é diferente para a professora Dora. Em outros momentos das entrevistas, enquanto conversávamos sobre a importância das diferentes formas de viver e se sensibilizar com o mundo cultural dos adolescentes, suas memórias a levaram para momentos sensíveis da sua atuação como professora de história do Case – principalmente sobre encontros alegres com os jovens: “nas aulas de história com música eles gostavam, eu gostava de Bee Gees, eles de *Rap* e Brega Funk” (DORA, 2021).

Essa discussão, de alguma forma, nos levou ao tema dos direitos humanos no ensino de História do Case Jabotão. Ao adentrar nesse mundo sensível aos encontros das aulas, tão caro aos adolescentes, foi possível se desarmar previamente de um discurso normativo-institucional, desacoplar o dispositivo da banalidade, ao tempo que essa fresta formava uma pequena “linha

²⁵ A ideia de uma aula “ex-posta” se refere a realizar um encontro em que é possível sair de uma posição que tradicionalmente é realizada sobre algo. É a beleza dessa saída do erguido, pronto e feito. A entrega que é tirar as verdades de *fazer* e *condicionar* um ensino de História. Uma aula de História que saia da posição daquilo que ela foi ontem, daquilo que ela foi hoje, e daquilo que ela é nesse exato momento.

de fuga”. Nessa fuga, a história suplica a afetividade com as temporalidades, seja pela história de vida dos adolescentes ou pela surpresa inesperada dos diferentes mundos da escrita:

Eu sinto que a História precisa remeter a história de vida deles. E quando a gente fala, até mesmo nos conteúdos de história, como acontecia a escrita no período do Antigo Egito, eles me perguntam: “E era, professora? Eles já faziam isso? A escrita já existia dessa forma?”. Então, a curiosidade que eles trazem é importantíssimo nas aulas. Essas aulas instigam neles a investigação. E assim como a humanidade vem construindo a história ao longo dos anos, eles também podem, enquanto pessoas, serem sujeitos da história deles. (DORA, 2021).

Ainda que a imaginação e a criação ativa de conceitos sobre o passado tenham a força para desestruturar uma construção banal da “história da humanidade ao longo dos anos”, num descuido ao dispositivo, Dora se amarra a uma linha de fuga que não tem nada de clichê: a complexa sensibilidade ao valor ético da (re)criação da história de vida dos adolescentes, não enquanto um passado que reprova seus presentes, mas desse sujeito que pode ser agente político de si, estendendo sua própria história o tanto quanto queiram, dispondo de elementos de outros tempos, como a escrita no Egito Antigo.

Esse é um caminho importante no ensino de História no Case Jabotão, principalmente quando existem diversas práticas discursivas na educação, de maneira geral, que tentam ajustar socialmente os alunos para serem isto ou aquilo (PEREIRA, 2018), ou que o ensino de História deve preparar os futuros cidadãos (MIRANDA, 2021) – uma ilusão evidenciada por alguns estudos que vêm demonstrando como as narrativas ufanistas sobre a história do Brasil não são mais reproduzidas pelos jovens (PACIEVITCH, 2021). Portanto, a busca por um ensino de História sensível à liberdade, resistente aos aparatos correccionais-normativos, é um caminho na direção de lutas pela liberdade dos adolescentes. Conforme nos lembra o historiador Humberto Miranda:

Há uma máxima defendida que o conhecimento histórico deve promover a capacidade do aluno de ser um futuro cidadão. Essa é uma lógica eminentemente menorista, uma vez que nega a cidadania do estudante por desprezar o fato de que, no presente, ele é um sujeito que se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o mundo. (MIRANDA, 2021, p. 378).

O professor Pedro procura mobilizar resistências a essa ordem menorista por meio da problematização do tempo presente dos adolescentes no Case. Segundo ele, procura construir os encontros a partir de diálogo sobre os aspectos históricos que permeiam o universo das medidas socioeducativas –, bem como os processos sociais do vivenciados pelos adolescentes,

como o racismo estrutural: “tento levar um diálogo sobre coisas que discutam o porquê deles estarem ali” (PEDRO, 2021).

Essa forma de questionar a tranca e os muros contém as vibrações que representam bem a atuação de Pedro. Ele mostra que ser um professor em transe é um aspecto importante quando se quer trabalhar no Case. Não adianta tentar se acostumar com a instituição e, se isso acontecer, a frieza toma conta, já que lá dentro é um mundo arquitetado para isso. Para o professor a rotina de controle deve ser combatida, assim como a “ordem natural das coisas”.

Cheio de firmeza, esse ensino de História se ergue no Case permeado pela desnaturalização e pela ideia da formação de consciência crítica. É essencial, pois, pensar o transitório numa aula de História na socioeducação – um passado que caminha pelo Case, entra pelos corredores sem pedir autorização judicial, e sai para a sociedade em busca de mudanças. Nunca é o passado em si, mas sim o passado que é ferido da realidade do presente – os “passados vivos”:

O ensino de história pode criar, de certa forma, consciência crítica nos alunos. Quando eu chego para um aluno e falo que o racismo possui raízes históricas, uma abolição que foi forçada – quem assinou não fez por ser heroína –, e quando os escravos foram libertos não contaram com ajuda de governo ou da própria sociedade, tento debater com eles que certas estruturas do sistema vêm se repetindo. (PEDRO, 2021).

Quando Pedro fala de “estruturas do sistema”, inclui-se aí o próprio sistema socioeducativo, onde reconhece permanências e discontinuidades em relação a história das políticas para infância e juventude no país. A concepção de ensino do professor corrobora, de certa maneira, com as importantes provocações realizadas por Miranda (2021, p. 381), quando aponta sobre aspectos essenciais aos pesquisadores e professores de história: “em que medida o Código de Menores e a Funabem deixou de existir?”.

Assim, esse ensino de História precisa transitar, inclusive, desse presente para outro presente – desse sistema para um outro mundo possível. O professor Pedro realiza esse movimento de implosão do sistema socioeducativo, a partir de uma aula de História que treme e desestabiliza determinados dispositivos normativos desse espaço. Aqui, o impacto desse encontro com os adolescentes não é compreendido de uma forma tímida, nem como uma mera etapa escolar que deve ser cumprida, mas sim como o ponto de partida para a mudança do sistema socioeducativo. Já que a internação possui esses muros tão erguidos e congelados pelos passados vivos, o ensino de História deve ter esse arranque acidental – de impossível previsão

pelos dispositivos de controle –, mobilizado pela força do pensamento crítico (PEDRO; PEREIRA, 2021).

Poderíamos dizer que Pedro vai em busca de sonhos. São eles que alimentam os ideais em busca de mudanças, ainda que imerso em um contexto limitados por muros e trancas. Vive aquilo que Pacievitch (2021) chamou de utopias políticas e educacionais dos professores de história que se jogam no mundo através da confiança no potencial transformador da educação. Essas utopias não ficam apenas no mundo subjetivo, mas transcendem para as escolhas docentes, seus impulsos, posicionamento políticos e, no caso de Pedro, para promover lutas por uma medida socioeducativa a partir de um outro mundo possível.

Professoras e professores de História lançam mão de utopias políticas e educacionais para dar sentido à sua profissão. Eles não separam suas escolhas didáticas, a seleção de conteúdos e os valores morais e éticos. E a base mais profunda de suas tomadas de decisão reside nas experiências com estudantes concretos, que são corpos, com gênero, cor da pele, classe social, pertencimento religioso, sonhos, etc. (PACIEVITCH, 2021, p. 65).

A base profunda que move as utopias de Pedro, sem dúvida, é a diversidade de experiências com os estudantes do Case. Os mundos dos adolescentes, às vezes, possuem abismos de diferenças, e as utopias de um professor de história do Case navegam pela expectativa de estar sempre sensível ao inesperado. Desde “o aluno de Catende que trabalhava na roça” até “o aluno que vendia água mineral nas ruas” é preciso trabalhar, por exemplo, as diferentes formas de racismo estrutural (PEDRO, 2021). Um encontro sobre racismo estrutural, num espaço de privação de liberdade onde sua imensa maioria são negros ou pardos, certamente é uma dessas utopias que suplicam pelas diferentes formas de viver dos adolescentes em prol de mudanças sociais.

Sonhar com mundos diferentes e mais alegres é essa constante que move os professores do Case Jaboatão. No entanto, nem sempre tudo que se espera acontece ou é executável na internação: são como desejos que se mantem esbarrados nos limites impostos pela instituição, criando essas “aulas imperfeitas” (PACIEVITCH, 2021). Seja pela confiança na aventura de Dora ou pela defesa da consciência crítica de Pedro, o ensino de História se esbarra com a precariedade do atendimento socioeducativo, assim como a marca da vigilância que ainda é presente numa instituição considerada como “modelo de ressocialização”.

Um dos maiores desafios para as aulas serem mais atrativas é a falta de material, como ter um computador e poder acessar a internet. Para passar um vídeo, por exemplo, nem a escola e nem a Funase possui o recurso de exibição.

Às vezes, é preciso pedir na escola fora da instituição. Quando você leva de casa, alguém ainda tem que autorizar o uso. E, mesmo, assim, às vezes ainda não dá certo. (DORA, 2021).

Se a gente for realmente realizar uma aula de história utilizando tudo que queremos, usaríamos projetor, filmes, documentários... Um monte de coisa. E os alunos realmente gostam de assistir. Mas existe uma série de limitações por conta da logística do lugar, embora lá ainda tenha sala de vídeo com televisão. (PEDRO, 2021).

Diante disso, é evidente que os anseios dos professores são atravessados pela cultura institucional típica do espaço socioeducativo de internação. Os encontros alegres, como uma linha de fuga ao presente, nem sempre são possíveis. Essa liberdade de pensamento e a viagem ao passado defendidas por Pedro e Dora, às vezes, não é assim tão livre, já que a maioria das aulas se limitam ao formato expositivo pela falta de recursos básicos no Case. Além dessa falta, quando os docentes resolvem trazer materiais de suas casas, ainda se deparam com a desconfiança institucional e a fiscalização interna.

Assim como a escola convencional, no Case a escola possui seus conflitos internos. Mas as motivações são absolutamente diferentes. Em muitos momentos, os adolescentes estão preocupados com outras questões que estão intensamente permeando suas vidas, como um familiar ou um “irmão” correndo risco de vida, ameaças, os conflitos pelo respeito e “moral” entre os jovens no seio das sociabilidades, além de baixa autoestima, tristeza, timidez e vergonha. O sistema socioeducativo nem sempre chega numa hora conveniente nas suas vidas, cessando projetos e anseios que só eles sabem. Os conflitos, pois, são gerados por todo um conjunto de fatores desse sistema que tenta impor um modelo de vida justamente em um momento crucial e imperativo das suas vivências no mundo, coisa que a escola convencional não necessariamente impede.

Disso, sobram as várias cobranças aos professores para lidarem com todos esses problemas gerados pelo impacto desse sistema, de forma “significativa ao aluno”, além do desafio de fazer tudo isso sem materiais e recursos didáticos. Uma questão que surge, então, é: como o ensino de História pode oportunizar encontros menos tristes num espaço que, a princípio, importuna os adolescentes? Os movimentos de Pedro e Dora são um mergulho nesse inesperado porque adquiriram para si a imprevisibilidade das aulas de História como ideal que pode possibilitar sustos de esperança e mudança, como um momento de respirar um ar não tão gelado, ainda que os professores reconheçam suas limitações e, por vezes, reproduzam resquícios dos dispositivos normativos correccionais. Às vezes, é preciso sonhar.

Mas um sonho vital, não dessa ideia onírica de que os sonhos não são reais. Onde seja possível cantar, curar e inspirar. Tal qual nos dizia Ailton Krenak, o sonho é como uma oportunidade de formação de aprendizado e autoconhecimento sobre a vida, “e mesmo a resolução de questões práticas que não consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidade” (KRENAK, 2020, p. 52).

Ser professor de história no sistema socioeducativo, pois, é fazer esse deslocamento de um lugar concreto e doloroso para os sonhos em busca de sentidos, respostas e motivações que, muitas vezes, não são possíveis visualizar em situações-limite. Ainda quando até o céu parece querer nos afogar, é nessa viagem a possibilidade de imaginar uma aula de História livre, viva, metamorfoseada a todo instante pela transformação do passado. Só nessa experiência mágica é possível “suspender o céu” (KRENAK, 2020, p. 32) para ampliar um horizonte existencial, enquanto o sonho não se torna realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apreendi com Conceição Evaristo que Ayoluwa não veio com a promessa da salvação, mas também não veio para morrer na cruz. *Ayoluwa, a alegria do nosso povo* é um conto sobre memórias tristes e esperançosas de uma comunidade negra que sempre “inventa sua sobrevivência”, ainda quando a maior questão “era a nossa dificuldade interior de acreditar novamente no valor da vida...” (EVARISTO, 2015, p. 111).

“Quando a fogueira era mais cinza do que fogo”, o nascimento de Ayoluwa veio para a comunidade como uma esperança, “em boa hora para todos”. Quando o silêncio e a tristeza tomavam conta, surge, então, a beleza da vida. Daqui para frente, “não digo que esse mundo desconsertado já se consertou”, mas “quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução.” (Ibidem, p. 114).

Longe de tentar colocar em apenas algumas linhas a imensidade poética de Conceição Evaristo, acredito que sua literatura muito tem a ensinar sobre nossa compreensão de mundo e, especialmente, como podemos sonhar com realidades menos injustas, menos tristes e menos cruéis. Assim como *Ayoluwa*, que trouxe a alegria e um movimento esperto em busca da solução, mesmo quando um olho chora, podemos nos lançar na esperança de realizar encontros menos injustos, menos tristes... e menos cruéis.

A presente pesquisa teve a intenção de trilhar por esses caminhos. Uma forma de realizar essa caminhada foi compreender que, mesmo falando de um contexto de privação de liberdade, existem vidas, vivências, manifestações e performances dentro do sistema socioeducativo. Esse é um ponto de partida importante, principalmente quando existe uma “ordem natural” que visualiza esses espaços sempre a partir das estatísticas, documentos normativos, leis e relatórios oficiais.

Fazer um caminho menos injusto, menos triste e menos cruel a partir do ensino de História no sistema socioeducativo permeia não só respeitar, mas viver as diferenças. Como vimos, é exatamente nessas diferentes manifestações de vida dos adolescentes e professores, juntamente às suas angústias, emoções e erros, que reside o encanto dessas aulas. É a alteridade viva de encontros onde estão presentes o adolescente que sempre viveu nos centros urbanos e o aluno que cresceu nos sertões e agrestes. Professores, estudantes e o ensino de História –

todos em cima de corda bamba temporal que vai se partir quando o primeiro resolver contar suas experiências.

Por isso, uma das dimensões apontadas para esse ensino de História é o campo da educação para os direitos humanos. Aqui, a intenção de alicerçar nos direitos humanos não ocupa apenas a direção de conteúdo a ser ensinados nas aulas, embora isso também seja importante. Uma perspectiva contra-hegemônica dos direitos humanos deve ser, na verdade, o ponto de partida de qualquer projeto, qualquer planejamento ou ação educativa no âmbito das medidas socioeducativas.

Nas instituições de internação, onde a Febems estão ativas na forma de “passados vivos”, as feridas do modelo punitivo-correcional tentam se esconder entre burocracias, relatórios e alvarás de funcionamento. Muitas vezes, inclusive, veladas sob discursos de “defensores dos direitos dos adolescentes”. Tal problemática leva a questionar, mesmo nessa (in)conclusão de pesquisa, outras perguntas: de quais direitos humanos estamos falando?

Foi possível deslizar um pouco sobre as concepções dos documentos legais que criam pontes entre o ensino de História e os direitos humanos. Desde o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos até a proposta Pedagógica (que, no momento dessa pesquisa não é a utilizada pelo Case Jaboatão), um elo importante amarra os discursos desses documentos: a formação de um sujeito cidadão.

Dos vários questionamentos possíveis do que significa *ser cidadão* no nosso mundo e visando ir além da oficialidade desse elo, decidimos escorrer para as experiências vivas dos professores de história do Case Jaboatão. Embora o discurso do “cidadão que se espera” estivesse presente em certos momentos nos relatos dos professores, às vezes com o uso de outras palavras, outras impressões foram mais fortes. Descobrimos, assim como eles, inesperados: ensinar história na instituição é muito mais sobre parcerias, sociabilidades, desejos de mudanças na estrutura do sistema, e a alegria que é se surpreender, ainda por lapsos de tempo, com aventuras que captam a atenção dos adolescentes.

Isso não significa que determinados estigmas não estivesse presentes nos relatos, como o adolescente em conflito com a lei na categoria de “bandido” ou em “desnível escolar”. Por isso que discutir sobre *medidas não tão recentes* é importante para mapear os limites incontornáveis de uma persistente cultura menorista, tão comum aos tempos das Febems. Retomo aqui a pergunta feita por Miranda (2021): em que medida o Código de Menores e a Funabem deixou de existir?

O ensino de História pode contribuir para formar uma medida socioeducativa menos injusta, menos triste e menos cruel se respeitar os direitos conquistados historicamente com o Estatuto da Criança do Adolescente e o Sinase. É preciso, ainda, adotar uma perspectiva crítica para esses marcos normativos e percebê-los enquanto dispositivos parte de um projeto de governamentalidade.

Mas essa aula não pode ser fria e se ater exaustivamente aos documentos como finalidade em si. Aprendi com Pacievitch (2021) e Pereira (2020) que o ensino de História é como uma oportunidade de criação de campos conceituais que podem atinar professores e alunos a imaginarem outros mundos possíveis (como seria um mundo sem que tivesse existido as Febems?). A imaginação nos leva a potencializar o passado enquanto lugar de mobilização do futuro e extensão da vida, liberto dos caminhos injustos de uma história eurocêntrica e tristes como uma história linear. Aprender a história de outros mundos possíveis nos convida a fazer um deslocamento de presentes dolorosos – como a internação, com seus muros, grades e trancas –, e permitir ser tremido pela alteridade desses mundos, com toda dose de risco que essa exposição significa, conforme diria Larrosa.

A liberdade de pensamento e de imaginação coloca esse ensino de História na esteira dos direitos humanos contra-hegemônicos, já que permite alargar os modos *em si* desses sujeitos se manifestarem e performarem nesse mundo. Por isso, é fundamental termos cuidado para não homogeneizar, promovendo as diferentes formas de sentir, imaginar e criar mundos. É essencial que os professores que trabalham com adolescentes em medidas socioeducativas estejam dispostos a expandir a História enquanto um passado fruído pelas diferentes maneiras de *ser* no tempo presente, sem os encadeamentos comuns da narrativa tradicional, possibilitando compelir o tempo futuro como um sonho eminentemente plural.

No Case Jabotão não existe um ensino de História. Existem vários. De igual modo, não existe uma prática docente “modelo”. Às vezes aventureiro e fascinante, como a representação de Lampião, às vezes ansiando pela transformação social, como o combate ao racismo estrutural. Em outros momentos, visto como acontecimentos ao longo da história que precisam ser ensinados, noutras andanças como um caminho para promover a ilusão da ressocialização. A partir disso, temos que os dispositivos correccionais típicos de um espaço de privação de liberdade continuam e descontinuam nesse ensino de História. Mas, às vezes, como um susto que pausa o tempo presente em busca de uma linha de fuga, é possível sonhar.

Outro aspecto fundamental que necessita de novas investigações é em relação ao ensino de História na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no contexto do atendimento

socioeducativo. A oferta da EJA é um direito resguardado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), portanto, os sujeitos que dela participam não podem ser vistos sob o olhar das suplências, carências, e em “desnível escolar” em relação ao tempo tradicional que nossa cultura atribui como correto. Isso é homogeneizar as diferentes vivências de mundo dos adolescentes e desconsiderar as potencialidades das suas histórias de vida. É preciso, pois, ter como ponto de partida uma crítica à marca assistencialista da EJA e fissurar certas permanências discursivas na história dessa modalidade, que dizem servir apenas para “pegar o certificado e conseguir um trabalho”.

A Educação de Jovens e Adultos tem essa característica de ser um mundo potencialmente vital em decorrência da diversidade identitárias e das diferentes histórias de vida dos sujeitos. Em razão disso que, na presente pesquisa, optamos por não se acorrentar tanto a famigerada “via pedagógica do Sinase”. Sem dúvidas, os documentos que regulamentam o Sinase são marcos importantes para a educação, mas o que está nesses documentos não pode ser uma régua prestes a medir como professores e adolescentes vivem, sentem e se afetam pelas diferentes experiências movidas por complexas redes de sociabilidades.

A preocupação de respostas às questões como “O Sinase é aplicado ou não?”, “Como a instituição garante a execução do Sinase?”, “Qual instituição se atém mais ao Sinase?”, são importantes, inclusive, para resguardar e lutar pelos direitos humanos dos adolescentes. Mas é preciso ter o cuidado para não homogeneizar os sujeitos – e suas diferentes formas de sentir e ser afetado pela vida no interior dessas instituições – como “os sujeitos do Sinase”. A presente pesquisa optou por alguns trilhos que acreditam nos professores e adolescentes como escorregadios ao sistema – sujeitos de suas próprias histórias de vida.

Esse trabalho de dissertação está longe de realizar uma conclusão final, muito menos de esgotar as discussões sobre a pesquisa. Pelo contrário, novas perguntas surgem a todo momento como provocações que nos indicam que não existe um “ciclo de pesquisa”, como os olhares infinitos de professores e adolescentes em busca dos céus no Case Jabotão, já que *entre muros, só nos resta o céu*. Mas um céu que faça o ensino de História criar e esperar. Não veio para a salvação, mas também não veio para morrer na cruz.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia; SILVA, André; ALVES, Ronaldo. *Ensino de História*. 1ª Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: PINHEIRO, Aurea; PELEGRINI, Sandra (orgs.). *Tempo, Memória e Patrimônio Cultural*. 1ª Ed. Teresina: EDUFPI, 2010, p. 55- 72.

ALVES, Carolina. *Concepções de Socioeducação nas Produções Científicas sobre Medidas Socioeducativas*. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

AMORIM, Augusto; MELO, Ronidalva; CÉSAR, Isaura. As unidades socioeducativas na Região Metropolitana do Recife (2011-2012): considerações sobre problemas estruturais, funcionamento e proposta pedagógica. *ARACÊ – Direitos Humanos em Revista*, São Paulo, ano 3, n. 4, p. 177-195, 2016.

ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2ª Ed. São Leopoldo: Oikos, 2021.

ARAÚJO, Cinthia. Alianças entre o PNEDH e o ensino de História: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. *Educação*, Porto Alegre: v. 36, n. 1, p. 67- 73, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12321>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ARAÚJO, Cinthia. Educação em direitos humanos e o ensino de história: alianças possíveis. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera (orgs.). *Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas*. 1ª Ed. Petrópolis: DP et Alii Editora, 2008, p. 145-165.

ARAÚJO, Cinthia. *Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

AREND, Silvia. Convenção sobre os Direitos da Criança: em debate o labor infantojuvenil (1978 – 1989). *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 7, n. 14, p. 29-47, 2015. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307142015029>. Acesso em: 18 jun. 2022

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria; GOMES, Nilma (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa*. 1ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BATISTA, Vera. Adeus às ilusões “re”. In: COIMBRA, Cecília; AYRES, Lygia; NASCIMENTO, Maria (orgs.). *Pivetes: encontro entre a psicologia e o judiciário*. 1ª Ed. (2ª reimpressão). Curitiba: Juruá, 2013.

BEZERRA, Holien. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas*. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37-48.

BISINOTO, Cynthia *et al.* Socioeducação: Origem, Significado e Implicações para o Atendimento Socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. 12ª Ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 11-27.

BRASIL, Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro, 12 de out. 1927.

BRASIL, *Levantamento Anual SINASE 2017*. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema de Atendimento Socioeducativo (SINASE). *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 de outubro de 1979.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. *Levantamento Anual do Sistema de Atendimento Socioeducativo (SINASE) 2020*. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2020.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

BRASIL. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda, 11 dez. 2006.

CARDOSO, Priscila; FONSECA, Débora. Adolescentes Autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 31, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31190283>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CAVALCANTE, Helison. *As medidas socioeducativas, o cinema e a produção de narrativas sobre a história das mulheres: uma experiência no Centro Socioeducativo Feminino*

(CESEF). Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.

CÉSAR, Isaura. *A FUNASE e a formação cidadã*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

CÉSAR, Isaura; ALENCAR, Maria. Política de formação de adolescentes infratores da FUNASE/PE: perspectiva dos professores quanto a proposta educacional e a prática pedagógica. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 15, n. 4, p. 1106-1128, 2020. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8237>. Acesso em: 20 set. 2020.

CRAIDY, Carmen. Medidas socioeducativas e educação. In: CRAIDY, Carmen; SZUCHMAN, Karine (orgs.). *Socioeducação: fundamentos e práticas*. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, p. 85-101.

DASSI, Tatiana. “*É, vida loka irmão*”: *moralidades e entre jovens cumprindo medidas socioeducativas*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DORA, Professora. Entrevista concedida a Renan Moura de Freitas. Recife, 5 out. 2021.

EDUARDO TADDEO. *Necrotério dos vivos*. São Paulo: 2020.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Neves. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A Sociedade Punitiva: curso no Collège de France (1972-1973)*. Tradução de Ivone C. Benedetti. 1ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

GALEANO, Eduardo. *Caçador de História*. Tradução de Eric Nepomuceno. 2ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GUIMARÃES, Selva (Org.). *Ensino de História e Cidadania*. 1ª Ed. Campinas: Papyrus, 2016.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

GURSKI, Roselene. O lugar simbólico da criança no Brasil: uma infância roubada? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 61-78, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100004>. Acesso em 13 ago. 2021.

INSTITUTO INNOVARE. Prêmio Innovare, s.d. Quem somos – Sobre o Instituto. Disponível em: <https://www.premioinnovare.com.br>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

JACQUES, Luciana; GERSHENSON, Beatriz. Por entre Significados: as Medidas Socioeducativas através dos sujeitos que as vivenciaram. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 273-288, 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/8892>. Acesso em: 18 jun. 2022.

JESUS, Vania. Condições escolares e laborais de adolescentes autores de atos infracionais: um desafio à socioeducação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 129-142, 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/648>. Acesso em: 18 jun. 2022.

JIMENEZ, Luciene; FRASSETO, Flávio. Face da Morte: A lei em conflito com o adolescente. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 404-414, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p404>. Acesso em: 16 abr. 2019.

JORNAL DO COMERCIO. *Cadáver*. Recife, 21 de agosto de 1998, p. 2 (editorial). Acervo: Instituto Dom Helder Camara.

JORNAL DO COMERCIO. *Deflagrada a operação caça-meninos pedintes*. Recife, 24 de agosto de 1991, p. 1. Acervo: Instituto Dom Helder Camara.

KAFKA, Franz. *O Processo*. Tradução de Marcelo Backes. 1ª Ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Geraldi. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MARASCHIN, Cleci; RANIERE, Édio. Socioeducação e identidade: onde se utiliza Foucault e Varela para pensar o SINASE. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 95-103, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802011000100012>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MIRANDA, Humberto. Aulas de História e os direitos das crianças e dos adolescentes: entre possibilidades e desafios. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 160-178, 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/438>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MIRANDA, Humberto. Ensino de História, adolescentes privados de liberdade e os direitos (nem sempre) humanos. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. Ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 375-389.

MIRANDA, Humberto. Memórias da “Dona FEBEM”: a assistência a infância na Ditadura Militar (1964 – 1985). SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVII, 2013, Natal, Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Natal: Associação Nacional de História (ANPUH), 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874919_842a4fcdf7407e15aebc482030525bf.pdf. Acesso em 18 jun. 2022.

MIRANDA, Humberto. *Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco/1964–1985)*. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MORELLI, Ailton. A inimizabilidade e a impunidade em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 125-156, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100007>. Acesso em: 18 jun. 2022.

NOLASCO, Anabel. *Adolescente em cárceres contemporâneos invisíveis, quem se interessa? um estudo da FUNASE - unidade Jaboatão dos Guararapes-PE*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

OLIVEIRA, Eliana. Ensinando a não sonhar: a anti-pedagogia oficial destinada a adolescentes infratores no estado do Rio de Janeiro. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 85-95, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/7121>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton. Linhas de criação em uma aula de história: o paradoxo do pensamento diante do dispositivo de banalização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186954>. Acesso em: 21. fev. 2022.

PACIEVTICH, Caroline. Aulas Imperfeitas: democracia, utopia e investigação no ensino de história. *REIDICS*, Cáceres (Espanha), n. 8, p. 58-71, 2021. Disponível em: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/3994>. Acesso em: 20. fev. 2021.

PACIEVTICH, Caroline; PEREIRA, Nilton. Notas sobre uma filosofia do ensino de História: um samba sobre o infinito. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton (orgs.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. Ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 452-470.

PAIVA, Vanilda. Contradições da Reeducação de Jovens que Cometeram Atos Infracionais. In: SENTO-SÉ, João; PAIVA, Vanilda (Orgs.). *Juventude em Conflito com a Lei*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 19-34.

PASSETTI, Edson (org.). *Violentados: crianças, adolescentes e justiça*. 1ª Ed. São Paulo: Editora Imaginário, 1995.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 1999. p. 347-375.

PASSETTI, Edson. Governamentalidade e violências. *Currículo sem Fronteiras*. vol. 11, n. 1, p. 42-53, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/passetti.htm>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PASSETTI, Edson. *O que é menor*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

PEDRO, Professor. Entrevista concedida a Renan Moura de Freitas. Recife, 5 out. 2021.

PEGORARO, Juan. A construção histórica do poder de punir e da política penal. In: SILVA, Joyce; SALLES, Leila (Orgs.). *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo*. 1ª Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 71-102.

PEREIRA, Nilton. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*, Recife. vol. 38, n. 1, p. 48-67, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243163>. Acesso em: 20. fev. 2021.

PEREIRA, Nilton. O que se faz em uma aula de história? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188771>. Acesso em: 21 fev. 2022.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 21. fev. 2022.

PERNAMBUCO. *Boletim Estatístico – janeiro 2021 (Supor/ATTI)*. Recife: Fundação da Atendimento Socioeducativo (FUNASE), 2021.

PERNAMBUCO. Lei complementar nº 03/90, de 22 de agosto de 1990. Institui o regime jurídico único de que trata o artigo 98 da Constituição Estadual, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Recife, 23 ago. 1990.

PERNAMBUCO. Lei complementar nº 132, de 11 de dezembro de 2008. Reestrutura e redenomina a Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC, redefine sua competência, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Recife, 12 dez. 2008.

PERNAMBUCO. *Orientação Pedagógica para o Ensino Fundamental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos em Módulos Semestrais*. Recife: Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, 2020.

PERNAMBUCO. *Proposta Pedagógica – Centros de Atendimento Socioeducativos (CASES-PE)*. Recife: Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, 2012.

PERNAMBUCO. *Relatório Anual 2019*. Recife: Fundação da Atendimento Socioeducativo (FUNASE), 2019.

RACIONAIS MC'S. *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Cosa Nostra, 1997.

RAMALHO, Renan. Projeto para ressocializar adolescente infrator ganha o Prêmio Inovare. *GI*, 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2014/12/premio-innovare-anuncia-projetos-vencedores-na-melhoria-do-judiciario.html>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 28ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

RANIERE, Édio. *A invenção das medidas socioeducativas*. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RIBEIRO, Andréa. Ensino de História no sistema socioeducativo: desafios e possibilidades para problematização da consciência histórica. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 200-215, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49781>. Acesso em: 18 jun. 2022.

RIZZINI, Irene. *O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1997.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Maria; MARQUES, Glaziela; MINATEL, Martha. Medidas socioeducativas e o direito à educação: um diálogo possível. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 7, n. 4, p. 62-74, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6287>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura; CHAUI, Marilena. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. 1ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton; PACIEVITH, Caroline; GIL, Carmem. Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 23, n. 2, p. 79-96, 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4459/0>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2ª Ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 422-437.

SILVA, Anderson. *Socioeducandos e Ressocialização: Uma análise do olhar do pedagogo e agente socioeducativo na FUNASE Unidade - CASE Jabotão dos Guararapes*. Trabalho de

Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2015.

SILVA, Edna *et al.* Diálogos com familiares de jovens em cumprimento de medidas de internação. In: ALBERTO, Maria; AMORIM, Tâmara; SILVA, Beatriz; COSTA, Cibele (Orgs.). *Diálogos em prol de uma justiça juvenil*. 1ª Ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017, v. 1, p. 169-182.

SILVA, Jamires. *Tempo da tranca, tempo da sala: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2018.

SILVA, Karla. *A garantia do direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Lucas; PEREIRA, Nilton; GIACOMONI, Marcello. Aprender por aprender História: experiência e expansão da vida. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 258-281, 2020. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/568>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, Roberto. *Os filhos do Governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. 2ª Ed. São Paulo, Ática, 1998.

SURCIN, Carla. *O professor de história e o aluno em cumprimento de medida socioeducativa - possibilidades e limitações da prática docente*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TEIXEIRA, Joana. *Dos sujeitos e lugares da punição: da passagem do/a jovem perigoso/a para o/a jovem em perigo: um estudo das dimensões do dispositivo da gestão dos riscos e de controle social da juventude*. Tese (doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

TEIXEIRA, Joana. Sistema Socioeducativo em questão: as tensas relações entre o punitivo e o educativo. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, n. 12, p. 223-254, 2015. Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/adolescencia/article/view/3220>. Acesso em: 21 fev. 2022

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil Contemporâneo. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 287-321.

VOLPI, Mario. *O adolescente e o ato infracional*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZAMORA, Maria (org.). *Para além das grades. Elementos para a transformação do sistema socioeducativo*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

ZANELLA, Maria. *Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas e Práticas em Adolescente em Conflito com a Lei). Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011.

APÊNDICE

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado professor(a), agradecemos sua disponibilidade para participar desta entrevista semiestruturada. Através deste roteiro desejamos conhecer algumas de suas experiências no Case Jaboatão dos Guararapes. A entrevista não será identificada e as informações serão tratadas confidencialmente em todas as etapas da pesquisa. Obrigado por investir seu tempo nesta entrevista!

- 1) O que lhe aproximou da história na sua trajetória de vida?
- 2) Por que você decidiu ser professor/professora?
- 3) Quais experiências profissionais vivenciou?
- 4) A quanto tempo você atua com medida socioeducativa?
- 5) Anteriormente ao seu trabalho no Case, você já tinha ouvido falar sobre medida socioeducativa?
- 6) O que o(a) levou a atuar na escolarização de jovens em conflito com a lei?
-
- 7) Como é a rotina das aulas de História no Case?
- 8) Você tem autonomia para trabalhar com os alunos (escolha dos conteúdos de ensino, prática em sala de aula, critérios avaliativos, etc.)?
- 9) O Case e a Secretaria de Educação fornecem recursos para seu trabalho pedagógico? De que forma isto impacta o ensino de História?
- 10) Você observa diferenças entre uma escola convencional e uma escola dentro de uma unidade socioeducativa? Quais?
- 11) Quais diretrizes pedagógicas você utiliza no ensino de História do Case?
- 12) No seu trabalho no sistema socioeducativo de Pernambuco, você pôde vivenciar alguma formação continuada que contribuiu efetivamente para o ensino de História no Case?
-
- 13) Levando em conta sua experiência, quais aspectos precisam melhorar no sistema socioeducativo?
- 14) Como o ensino de História pode contribuir para combater as violações aos direitos humanos?
- 15) Você considera que a escola do Case trabalha a partir dos interesses e conhecimentos prévios dos adolescentes? Por quê?
- 16) Como você avalia a importância do ensino de História para os adolescentes privados de liberdade?
- 17) Quais os maiores desafios enfrentados nas aulas de História do Case?

18) Na sua perspectiva, quais temas devem ser mais presentes nas aulas de História do Case?

19) De que forma você avalia as diretrizes pedagógicas específicas para a prática escolar no Case?

20) Você avalia que o ensino de História tem se mostrado eficaz para resgatar o interesse dos adolescentes pela escola?

21) Como tem se desenvolvido a sua relação com os estudantes após saírem do Case?