



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Rodrigo Xavier Lara

ESPELHOS:

(Auto)biografia fílmica de adolescentes privados de liberdade

BRASÍLIA - DF

Abril/2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Rodrigo Xavier Lara

ESPELHOS:

(Auto)biografia fílmica de adolescentes privados de liberdade

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Linha de pesquisa: Educação em Artes Visuais.

Orientador: Prof.º Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira.

BRASÍLIA - DF

Abril/2023

Rodrigo Xavier Lara

ESPELHOS:

(Auto)biografia fílmica de adolescentes privados de liberdade

Professor Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira – Presidente da Banca e Orientador

Departamento de Artes Visuais – PPGAV/UnB

Professor Doutor Lutiere Dalla Valle – Examinador externo

Faculdade de Educação – PPGE/UFSM

Professora Doutora Rosana Andréa Costa de Castro – Examinadora Interna

Departamento de Artes Visuais – PPGAV/UnB

Professor Doutor Cayo Vinicius Honorato da Silva – Suplente interno

Departamento de Artes Visuais – PPGAV/UnB

A Espiritualidade maior.

Aos professores com carinho e admiração.

A todos que de alguma forma contribuíram.

*“Não tem escola, não tem esporte, não tem
afeto, já deram o bote
Coração de horse, trovão de raio forte
Onde o Estado não chega, a maldade traça
o norte
Pra morte da vida daquela criança
Favelas que vocês querem chamar de
comunidade
Favela onde o estudioso diz que tudo sabe
Favela que semeia o amor e quer
prosperidade
Moleque que você marginaliza e não sabe
A metade da vida daquela criança”*

Criolo

Resumo

A atuação pedagógica no sistema socioeducativo para o ensino nas medidas de internação, apesar de estar garantida pela lei, enfrenta desafios para promover reflexões significativas nos adolescentes para o retorno ao convívio social e a não reincidências no cometimento de novos atos infracionais. A dissertação de mestrado intitulada: “*Espelhos: (Auto)biografia fílmica de adolescentes privados de liberdade*”, promoveu uma abordagem por meio das narrativas de vida, considerando-a como um possível caminho na tentativa de contribuir para ressocialização, ou seja, a volta ao convívio familiar e social dos adolescentes em conflito com a lei. Neste contexto, foi possível revisitar o Projeto Espelhos, reformulando e ampliando seus referenciais, para assim refletir sobre as contribuições de uma proposta (auto)biográfica fílmica como método para ações no socioeducativo. A dissertação de mestrado contribui para a ampliação de ações pedagógicas sustentadas na garantia dos Direitos Humanos, bem como, para considerar a relevância do lugar de fala desses jovens, instigando a construção de projetos de vida a partir da percepção sobre si mesmo.

Palavras-chaves: (Auto)biografia fílmica. Narrativa. Artes Visuais. Adolescentes. Ressocialização

Abstract

The pedagogical performance in the socio-educational system for teaching in confinement measures, despite being guaranteed by the law, faces challenges to promote significant reflections in adolescents for the return to social life and the non-recurrence in the commission of new infractions. The master's dissertation entitled: "*Mirrors: Filmic (Self)biography of adolescents deprived of liberty*", promoted an approach through life narratives, considering it as a possible way in an attempt to contribute to the resocialization, that is, the return to family and social life of adolescents in conflict with the law. In this context, it was possible to revisit the "Mirrors Project", reformulating and expanding its references, in order to reflect on the contributions of a filmic (auto)biographic proposal as a method for socio-educational actions. The master's dissertation contributes to the expansion of pedagogical actions based on the guarantee of Human Rights, as well, as to consider the relevance of these young people's place of speech, instigating the construction of life projects from the perception of themselves.

Keywords: filmic autobiography; narrative; visual arts; adolescents; resocialization.

Lista de figuras

1. Capa do livro.....	12
2. Avião feito pelo meu avô.....	49
3. Caixa de Ferramentas.....	50
4. Caixa de Ferramentas.....	51
5. Primeira câmera fotográfica.....	53
6. Primeira sala de aula que lecionei no socioeducativo.....	55
7. Um dos roteiros do vídeo 45 dias de vida, UIPSS.....	58
8. Exposição de trabalhos Fotográficos na UIPSS.....	59
9. Foto tirada pelos socioeducandos no projeto Espelhos.....	60
10. Foto tirada pelos socioeducandos no projeto Espelhos.....	61
11. Cartaz produzido juntamente com o vídeo no projeto Espelhos, UIPSS.....	62
12. Cartaz produzido juntamente com o vídeo no projeto Espelhos, UIP.....	64
13. Folha atividade, CAJE.....	96
14. Folha atividade, CAJE.....	97
15. Cordel projeto espelhos, UIPSS.....	102
16. Cordel projeto espelhos, UIPSS.....	103
17. Cordel projeto espelhos, UIPSS.....	104
18. Xilogravura projeto Espelhos, UIPSS.....	105
19. Xilogravura projeto Espelhos, UIPSS.....	106
20. Fotografia projeto Espelhos, UIPSS.....	111
21. Fotografia projeto Espelhos, UIPSS.....	112
22. Fotografia projeto Espelhos, UIPSS.....	114
23. Fotografia projeto Espelhos, UIPSS.....	116
24. Fotografia projeto Espelhos, UIPSS.....	117
25. Animação em Stop-motion, projeto Espelhos, UIPSS.....	123
26. Gravações do vídeo olhos de vidro: 45 dias de vida, UIPSS.....	132
27. Lugar da entrevista do vídeo “ <i>Olhos de vidro, 45 dias de vida</i> ”	133
28. Foto inscrição na carteira da Escola na Uipp (Caje)	136
29. Filmagens do vídeo " Palavras em liberdade", UIP.....	139
30. Enquadramento do vídeo Palavras em liberdade.....	140
31. Adolescente assiste vídeo para formação audiovisual.....	141
32. Adolescentes posando para fotos em uma das entrevistas à imprensa, UIP.....	144
33. Roteiro 1.....	159
34. Roteiro 1.....	160
35. Roteiro 1.....	161
36. Roteiro 2.....	162
37. Roteiro 3.....	163
38. Roteiro 3	164
39. Roteiro 3	165
40. Roteiro 4	166
41. Roteiro 4.....	167

Lista de Abreviaturas

UIPSS- Unidade de intenção provisória de são Sebastião

EMB - Escola de música de Brasília

FADM- Faculdade de Artes Dulcina de Moraes

ECA- Estatuto da criança e do adolescente

SEEDF- Secretaria de Estado e de Educação do Distrito Federal

CAJE- Centro de atendimento juvenil especializado

SEcriança- Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal

UIPP- Unidade de intenção do Plano Piloto

SINASE- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

CONANDA- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CODEPLAN- Companhia de Planejamento do Distrito Federal

NUEN- Núcleo de Ensino

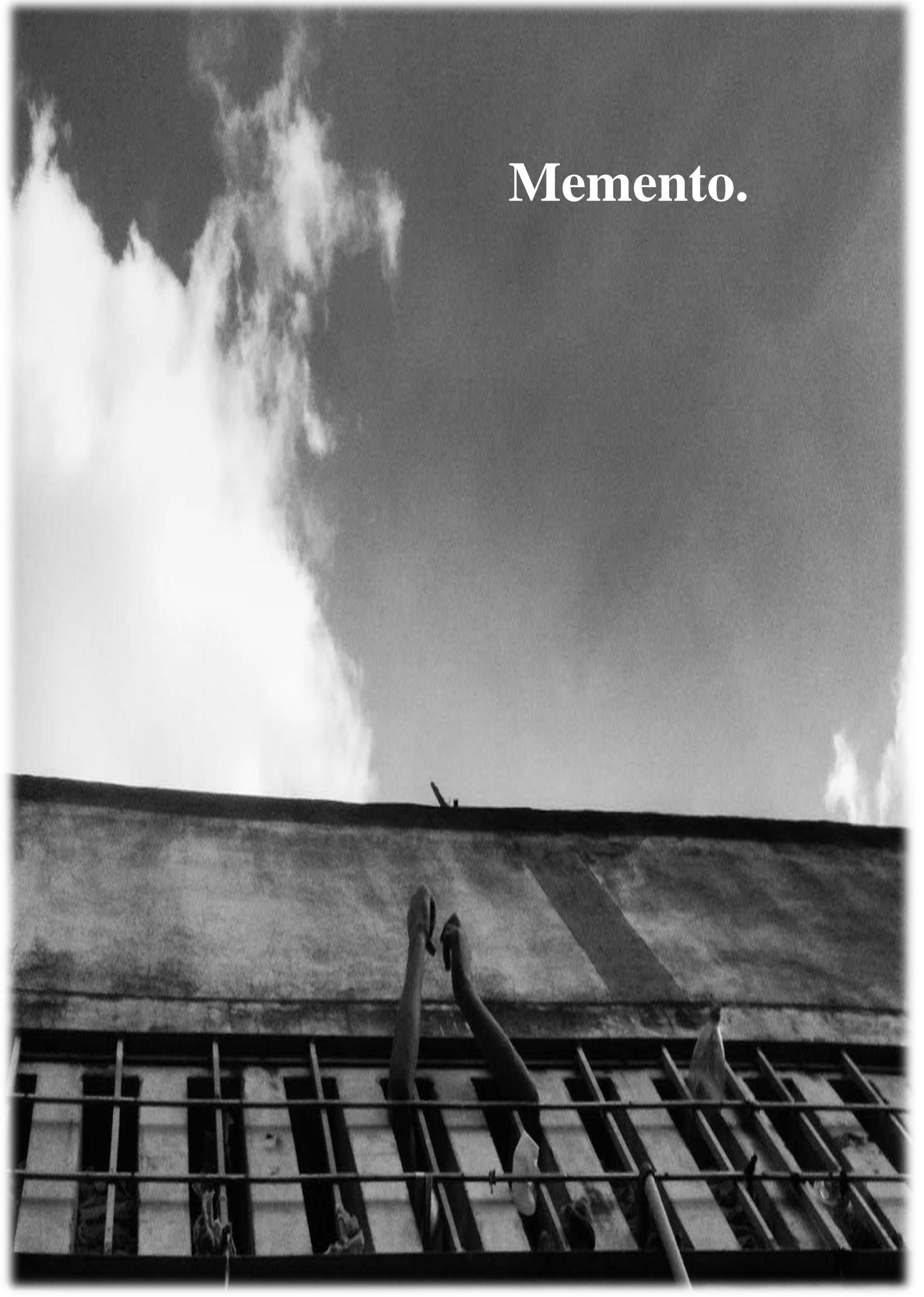
CRB- Círculos reflexivos biográficos

UIP- Unidade de internação de Planaltina

SUMÁRIO

Memento.....	11
Introdução.....	15
ESPELHO 1. Referencial Teórico	
Vídeo, audiovisual e <i>autopoiéticas</i>	23
(Auto)biografia e autoformação.....	26
Adolescentes.....	32
Menor, origem.....	34
Menor, socioeducativo.....	36
Dar voz, ter voz.....	40
ESPELHO 2. Entre o sujeito e o pesquisador	
Percurso.....	44
Caixas	47
“ <i>Eu sou é Bandido</i> ”	66
Espelho dos olhos, espelho da alma.....	67
ESPELHO 3. Método	
Artifício.....	80
Reflexo 1. O desenho, uma introdução.....	93
Reflexo 2. A fotografia.....	100
Reflexo 3. O audiovisual.....	120
(IN)CONCLUSÕES:	
Espectros.....	147
Referências.....	152
Anexos.....	159

Memento.



“Oxi professor, eu sou é bandido!”

*Era uma vez um professor
Que chegou à socioeducação
Com muito temor
Com muitas certezas
E ainda mais pavor
Neste tempo
Já não queria ser professor
Foi assim que começou
O socioeducativo
Para este docente
Meu senhor.*

*Quem é o bandido?
Quem é o ladrão?
Que reluta em educar o coração?
Foi o que me motivou!
A desvendar essa relação
Bandido, criança...
Educação, ressocialização...
Simbolismo e descrença...
São os pontos pinçados
Nesta breve narração.*

Quem é o menino?

*Que grita sobre o bandido
Que pede compreensão
Mas faz da sua vida
Uma vida cão?
O bandido está no gesto
O bandido está na fala
O bandido tom conta
Dos sonhos da criança
Pobre de amor
Rica em dor.*

*A criança está no olhar
No momento de silêncio
Quando nasce da lembrança
A saudade da sua mãe
Rainha desse reino
Onde o príncipe é ladrão
Sem qualquer redenção*

*Na educação apreendi um montão
Mas foi buscando a ressocialização
Que deixei de ignorar um irmão*

Rodrigo Xavier.

Contos de liberdade: vivências na
socioeducação, 2017.

O poema acima foi escrito por mim e faz parte da minha narrativa que compõe o livro “*Contos de liberdade: vivências na socioeducação*”, com várias outras narrativas

feitas por todos os professores que atuaram naquele ano na Unidade de internação provisória de São Sebastião (UIPSS). Um livro idealizado por todos, onde a capa (Figura 1) compõe-se de fotos e edição minhas. O poema revela um Eu preocupado em não apenas ouvir o outro, mas atuante na busca de meios que dessem voz àqueles adolescentes. Hoje quando releio o poema, compreendo que as palavras escritas à época foram um prelúdio do estudo que apresento por meio dessa dissertação. Fora o fechamento de um ciclo de trabalho que abriria as portas para o presente, o Eu pesquisador. O poema foi construído olhando pelo espelho retrovisor¹, esse olhar que busca no que passou algo que permanece, como um rastro de si mesmo, que fica pelo caminho. Esse olhar possibilita a (re)escrita do poema por meio dos rastros deixados nesses anos de docência no socioeducativo, reminiscências de mim, que volto a elas para compor esse caminhar por minha formação continuada.



Figura 1 Capa do livro. Acervo do autor

¹ Essa metáfora que me aproprio compreendeu a pesquisa de doutorado de Luiz Carlos Pinheiro Ferreira (2017), onde o autor nos ajuda a entender que esses artefatos, orais, escritos e/ou visuais possibilitam brechas no olhar, “que anunciam fantasias e lembranças de uma história de vida” (p. 323).

Somos esse seguir contínuo, e a cada momento em que se narra algo da vida, uma parte de si é revelada, vem à tona uma existência por fatos, escolhas, emoções, dúvidas e sonhos. Assim, revelam-se às experiências que escolhemos viver ou as que nos foram dadas? Pergunta que norteia minhas inquietações a partir de percepções e experiências vividas no decorrer da docência e, também instiga esse olhar para si mesmo, motivando-me a procurar no reflexo do espelho presente o que passou, uma vida tomada pelo tempo experienciado. O refletido é uma fração de mim, uma imagem, que me faz pensar quem sou., o que faço aqui? Um contínuo interrogar a si mesmo entre corpo presente e alma memória. Mario Quintana (2005, p. 410), em seu poema *O velho do Espelho* revela que o “Nosso olhar duro interroga: “O que fizeste de mim?””. Onde foi parar aquele Eu passado altivo neste corpo do presente ordinário? Esse questionamento da lembrança apanhada é uma parte da “imagem do todo” (BERGSON, 1990, p. 28). Esse reflexo das percepções não nos mostra a realidade pensada como ideal, mas, uma ideia de si no vivenciado, revelado nessa busca pela memória. A percepção está impregnada de lembranças, e as lembranças estão impregnadas de percepção.

Afirmo, como Quintana (2005, p. 410), “Tu é que me invadiste”, minha percepção do Eu passado que me transborda no presente, toma para si meus momentos, essa incursão proporciona um novo Eu presente. Para isso é necessário a invasão do outro, essa colonização, ou melhor, esta decolonização² das minhas práticas, dos processos docentes, para rever-me em outros enredos. Eu mais vivido na escuta do outro, mais experiente e humilde para o diálogo e que me volto para o processo de formação do outro para, assim, reafirmar minhas incertezas. Quem é o professor? Busco, sobretudo essa resposta nas minhas caixas/armário, que está “cheio do tumulto calado das lembranças” (MILOSZ apud BACHELARD, 1993, p. 92), cheio de imagens que tornaram possível o docente em artes visuais.

Esse Eu docente que necessita ser (re)editado, (re)erguido, (re)nascido ante aos escombros deixados anos atrás para contar uma nova história, um novo poema

² Uma práxis decolonial que investe em Outras pedagogias e outros currículos “possibilita a descolonização de si, o que implica novas condições sociais de poder, de saber e de ser” (MIRANDA; RIASCOS, 2016, apud PASSOS, 2019 p. 201)



Introdução.

O memento apresenta o docente que inicia sua trajetória de forma a se espelhar, a se compreender no seu percurso formativo, sobretudo nas artes visuais. Nesse percurso, as diversas caixas/conhecimentos, a de ferramenta, a da música e a de luz proporcionaram a descoberta pelo fazer de um mundo visual e conceitual, que possibilitaram o professor no socioeducativo.

O início desse percurso foi realizado de maneira ingênua e lúdica construindo objetos para minhas brincadeiras, onde a caixa de ferramenta e suas possibilidades deram condições para aflorar minha criatividade. Nessa busca de rastros não consigo separar dessa dissertação o menino que se encantava com a caixa de ferramentas de seu avô e as diversas maneiras de fazer objetos para compor suas brincadeiras. O fazer e o narrar as histórias estiveram ali, juntos, e construíram as bases do meu olhar, os alicerces para minha formação. Na adolescência a caixa sonora, ou seja, a música incentivou o que era latente em mim, a vontade de viver para a arte. Foi na rua, entre o Hard Core e Punk Rock, o Grafite e o Skate que me impulsionaram a tocar em bandas de garagem, e de forma intuitiva produzia melodias e letras voltadas para o contexto social, político e periférico que cresci. Logo, a vontade de conhecer mais me levou ao estudo da música, na Escola de Música de Brasília (EMB). Nesse lugar, passei a viver e a compreender aquela linguagem artística em sua inteireza. Da prática à teoria, do clássico ao popular, as diversas experiências musicais permitiram iniciar minha formação em artes. Minha alma retinha junto às notas e aos acordes produzidos por minha prática e na apreciação musical me afinava. Meu ouvido, meu olhar foram educados, potencializados para compreender o mundo o qual precisava interferir. Escolhi o curso de artes visuais para me profissionalizar e decidi que compartilharia nas salas de aula essa grande potência que me movia até aquele momento. Seria professor! A escolha pela licenciatura em artes visuais cresceu na mesma medida que conhecia mais sobre a música, das artes e a sua importância. Posteriormente, ao meu ingresso no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Faculdade Dulcina de Moraes (FADM), me interessei pela caixa de luz, ou seja, pela Fotografia. Profissionalizei-me nessa linguagem, fiz especialização em fotojornalismo e fotografia de natureza, trabalhei em jornais e agências de notícia como *freelance*, sempre nutrindo a relação entre o testemunho e a criação³ da minha formação. Na educação a

³ Kossoy afirma que o testemunho e a criação são os componentes de um binômio indivisível que caracteriza os conteúdos das imagens fotográficas. E, assim, qualquer que seja o assunto fotografado, está também registrando a visão de mundo do fotógrafo. Ou seja, “a fotografia é um duplo testemunho: por aquilo que ela

fotografia foi um facilitador na construção de atividades que dessem aos alunos o protagonismo e a possibilidade de narrar suas histórias e a de outros.

Quando entrei no sistema socioeducativo as caixas de ferramentas, de som e de luz mais uma vez emergiram para dar subsídio ao meu fazer e pensá-lo dentro da prática docente. Foi assim que o audiovisual compôs minha prática docente socioeducativa e possibilitou conhecer o meu aluno. Foi o espelho que refletiu meu passado impregnado de experiências musicais, fotográficas e narrativas para repensar o meu presente na docência socioeducativo e, assim, abriu as portas para meu futuro, para esta dissertação.

No contexto escolar do sistema socioeducativo - que atende adolescentes sujeitos a restrição de liberdade em unidades de internação - a educação é pensada como meio para atingir a responsabilização dos adolescentes por seus atos, além do pleno desenvolvimento da capacidade de exercício da cidadania. São estes os objetivos desenvolvidos no processo de ressocialização, direcionada para o retorno do adolescente ao convívio social e familiar. Conforme é preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o cumprimento das medidas socioeducativas deve oportunizar, aos adolescentes, condições de ressignificar o ato infracional cometido e sua trajetória de vida por um novo projeto de vida. Dessa forma, as ações educacionais vão mediar os objetivos para ressocialização e a construção de um novo olhar para vida.

A escolarização de adolescentes em conflito com a lei, pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), teve seu “início em 1992, com o encaminhamento informal de quatro professores da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal, que atuavam no programa “Gran Circo-lar” para o CAJE⁴” (Distrito Federal, 2014, p. 16). Somente em 1999 foi firmado o primeiro Termo de convênio nº37/1999 com validade até 2002, ajustando a cooperação entre SEEDF e as Secretarias executoras da medida de internação. Já em 2010 a execução das medidas socioeducativas passa a ser de responsabilidade da Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal (SECriança). Além de outras medidas, desativou a unidade de internação do plano piloto (UIPP/CAJE) e construiu outras unidades em regiões administrativas do Distrito Federal. Essas modificações na estrutura e lugar das unidades seguiram o que preconiza o SINASE

nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente, e por aquilo que nos informa acerca do seu autor” (KOSSOY, 2001, p. 50).

⁴ Centro de atendimento juvenil especializado.

quanto à estrutura e organização das unidades de internação para melhorar o atendimento na medida socioeducativa de internação.

A escolarização no socioeducativo se pauta na resolução nº119/2006, publicada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA (...), estabelecida/regulamentada no SINASE, a “doutrina onde se estabelece o eixo Educação a necessidade de definição de parâmetros da gestão pedagógica no atendimento socioeducativo” (Distrito Federal, 2014, p. 10). Entre esses parâmetros há os específicos à internação, vão desde a organização do espaço para o acompanhamento das atividades escolares, além da promoção da autonomia e responsabilidade junto aos adolescentes; construção de uma parceria entre escola e o projeto pedagógico do programa de internação, visando uma diversificação de atividades integradas e complementares em metodologia, conteúdo e forma a serem oferecidos; garantia acesso a todos os adolescentes a uma educação formal. Assim, há inclusão de uma unidade escolar no interior da unidade socioeducativa. Dessa forma, o SINASE determina que,

[...] o projeto pedagógico da Unidade de Internação Socioeducativa ou Internação Cautelar seja construído em consonância com esses princípios, proporcionando o desenvolvimento da ação socioeducativa sustentada na garantia dos Direitos Humanos, estruturada em bases éticas e pedagógicas de cunho emancipador (FEDERAL, 2014, p. 12-13).

A finalidade da ação educativa socioeducativa é oportunizar aos jovens se preparar para o convívio social, bem como construir condições para que não violem as regras de coexistência social e as leis, tendo no ambiente socioeducativo um espaço que contemple e possibilite ao adolescente uma nova vivência para liberdade. Deste modo, Maria Lúcia Leal e Marlúcia Ferreira do Carmo (2014) avaliam que essa mediação, entre o socioeducativo e o adolescente, busca destacar a importância da inserção em um processo educativo e do aprendizado para a cidadania e convívio social. O binômio da responsabilização para emancipação e da educação são eixos estruturantes para ressocialização, que necessita de ações educacionais que ajude a construir essa conjunção.

As ações educativas para jovens em internação devem além de promover o aprendizado para vida em liberdade, também, integrá-los ao ambiente escolar, visando uma mudança dos paradigmas de exclusão por eles vividos. Silmara Carneiro e Silva

(2012, p. 114) reflete sobre esse processo de exclusão e estigmatização, onde “o adolescente, que invisível como sujeito de direitos, já privado de possibilidades de liberdade, uma vez em conflito com a lei, torna-se visível como “infrator, “delinquente”, “bandido”, conquistando assim sua visibilidade perante a família, a sociedade e o Estado”. Invisibilidade dos jovens internos do socioeducativo é apenas uma parte desse complexo quadro de precariedade que vive dentro do pacto societário.

Esta situação de precariedade cria desafios que se estendem a prática educacional com jovens que cumprem medidas socioeducativas de internação. Entre estes desafios, o de promover a sua participação no ambiente socioeducativo ante ao apagamento social, se mostra necessário para atingir a ressocialização. Percebe-se a necessidade de provocar os adolescentes a participarem do processo de aquisição de conhecimento, por abordagens pedagógicas que promovam a autocrítica, interação dialógica e a horizontalidade nas relações, mesmo em ambientes escolares pouco salutar, como o encontrado nas unidades de internação. Apesar de muitos adolescentes estarem evadidos do ambiente escolar antes da internação, ainda assim, têm acesso a um mundo de imagens, sons e a informações. Além disso, trazem consigo uma vasta vivência sobre situações de conflito que lhes faz ser um adolescente com uma vasta experiência de vida ante a pouca idade.

Estas experiências se relacionam com situações de conflito, que geram fragilidades no pacto societário, cujas consequências têm-lhes atingido sumariamente seu desenvolvimento histórico, pois,

O não acesso a boas condições de saúde, a uma educação de qualidade, aos mínimos necessários para a sobrevivência, à moradia adequada, a equipamentos comunitários de lazer, esportes e cultura entre outros espaços de socialização saudáveis e de desenvolvimento humanos torna-se fator determinante para a fragilidade dos sujeitos em seu ambiente familiar, comunitário e social (SILVA, 2012, p. 97).

No Distrito Federal, o perfil dos adolescentes autores de atos infracionais foi levantado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), onde 90% são naturais do DF; 84,2% são do sexo masculino; 80,2% se declaram negros; 64% têm faixa etária entre 16 e 18 anos; 40,4% residem com a mãe, com e sem presença de irmãos e outros familiares; 42,1% cometeram roubo; 14,7% homicídio; 8,7% tentativa de homicídio; 8,3% tráfico de drogas; 82% não terminaram o ensino fundamental; 2,2%

completaram o ensino médio e 93% acreditam que a escola pode mudar sua vida (FEDERAL, 2014). Os adolescentes revelam, no estudo, que seu histórico de violência sofrida na Escola situa-se na quarta posição, sendo antecedida pelas ações policiais e por conflitos entre grupos rivais e familiares. Apresentam, também, ampla distorção de idade-série, distúrbios de aprendizagem, dependência química e uma dificuldade em construir projetos de vida e uma perspectiva de futuro para além do ato infracional. Vivem situações de adversidade pessoal e familiar, possuindo, assim, uma identidade socialmente edificada pela exclusão, negatividade e invisibilidade. Encontrando assim, apenas nas atividades ilícitas, o sustento material e simbólico para erigirem uma autoimagem mediada por valores e ideias pautadas na sociedade de consumo e na violência.

O projeto Espelhos se desenvolve(u) como uma ação educacional em artes visuais no socioeducativo para autoformação, abordando métodos de ensino que possibilitaram ao adolescente ter na sua história de vida a referência para sua formação. Refletir e reconhecer-se como parte fundamental na construção de um projeto de vida e uma maior integração ao ambiente escolar. Utiliza-se do audiovisual, o vídeo como meio de materializar histórias, ideias, sonhos e uma vontade em ser reconhecido.

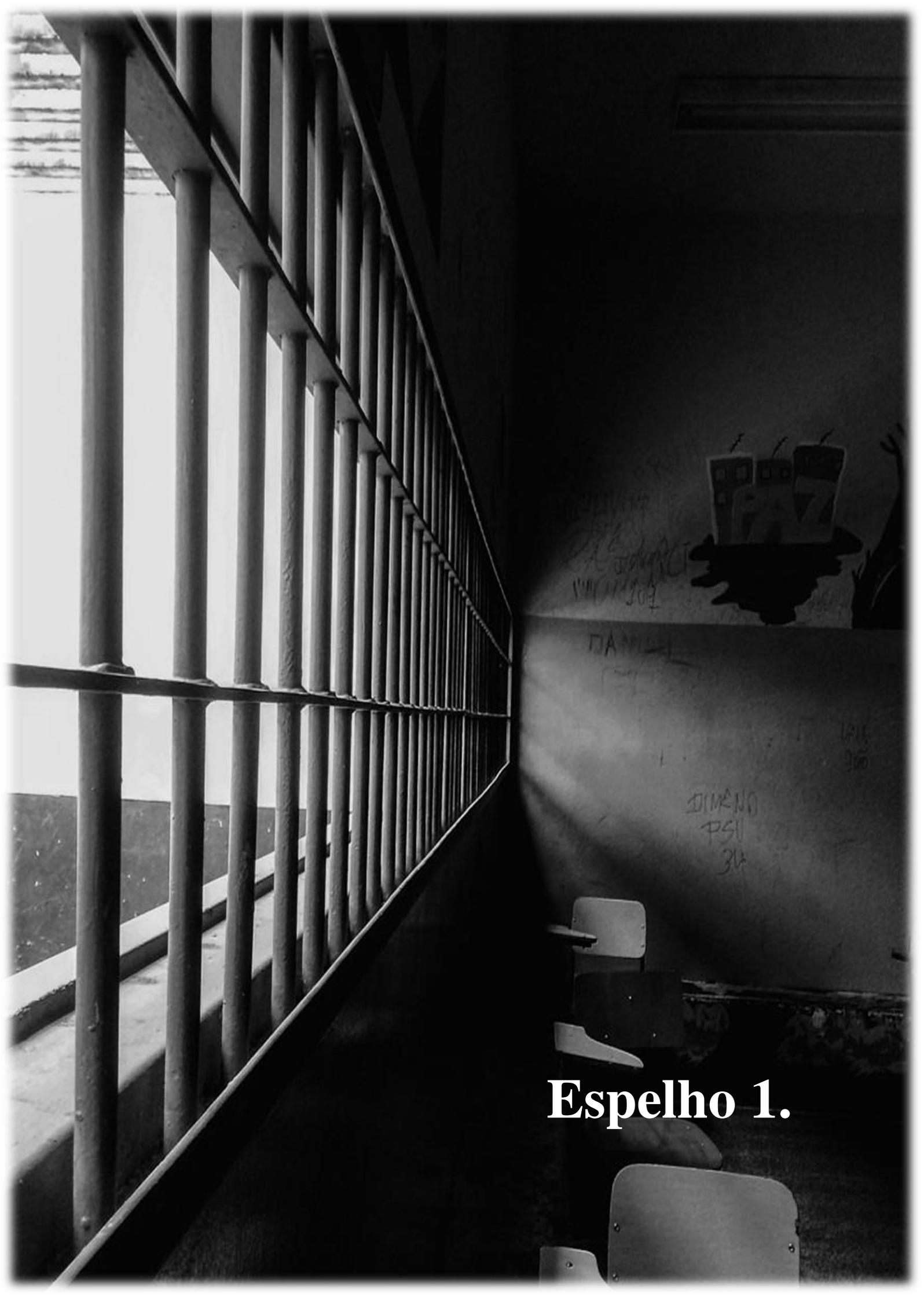
A presente dissertação pretende revisitar o projeto Espelhos, reformulando e ampliando seus referenciais, para assim refletir sobre as contribuições de uma proposta (auto)biográfica pelo vídeo como método para ações no socioeducativo. Através da produção de roteiros e narrativas de vida compreender esse espaço de criação como um lugar de fala, protagonismo. Sendo assim, buscando observar como essa ação possibilitou aos adolescentes para pensar novos projetos de vida e refletir sobre a forma que constroem a autoimagem/projeto de vida. A dissertação poderá contribuir para reflexão de como promover ações pedagógicas sustentadas na garantia dos Direitos Humanos e que tenha possibilidade de ajudar a emancipar adolescentes em conflito com a lei. Por meio de atuações que possibilitem serem reconhecidos e vistos, ter na representação o espaço necessário para se reconhecerem capaz por meio da produção de artefatos fílmicos no projeto Espelho. Esses vídeos que falam deles para eles, autores e atores; uma formação baseada na própria história de vida. Estas produzindo, como resultado, vídeos usados no socioeducativo como material pedagógico em uma busca por uma epistemologia socioeducativa.

A (auto)biografia como ação, se acredita na potência em produzir ressignificações nos adolescentes em conflito com a lei e novas formas de pensar a si mesmo; sendo eles autores e espectadores do próprio processo. Cabe interrogar-se sobre as seguintes questões: as experiências narradas promoveram alguma menção a emancipação no ambiente da internação no socioeducativo? A contribuição da (auto)biografia Fílmica fomentou um novo olhar sobre quem são no sentido de contribuir para a construção de novos projetos de vida? São algumas questões que surgem nesse caminho que será feito a partir de aportes teóricos e práticos ao longo dessa dissertação. Assim, esse olhar para o passado, esse novo enredo construído nessa dissertação, busca analisar as ações realizadas no Projeto Espelhos e seu aporte na promoção da ressocialização, além das possíveis contribuições na construção do protagonismo e de novos projetos de vida com base na (auto)formação. Da mesma forma, investiga quais as reflexões formam produzidas dentro das ações do Projeto Espelhos sobre o “menor infrator” por meio das narrativas de vida.

Buscaremos nos próximos capítulos, denominados nessa dissertação como Espelhos, construir uma reflexão conceitual da ação (auto)biográfica (JOSSO, 2004); (PINEAU, 2005; 2012); (LE GRAND, 2012); (DELORY-MOMBERGER, 2014) com propósito de fomentar o olhar participativo e ativo dos adolescentes em restrição de liberdade. O Espelho 1 tratará dos conceitos necessários para desenvolver a ideia de uma pedagogia audiovisual (FERRÉS, 1996); (RAMOS, 2003); (WOHLGEMUTH, 2015) para o socioeducativo (SOUZA, 2016); (PASSEGGI, 2016; 2021) e, assim, possibilitar um olhar poético sobre o próprio passado, revisto, ressignificado e presentificado pelo adolescente em seu fazer sobre si mesmo. Para assim, ocupar o espaço de protagonista dessa ação, a qual busca no “ter voz” construir um espaço para compartilhar de experiências e diálogo (FREIRE, 1980; 1981); (OLINDA, 2019), um lugar de fala (SPIVAK, 2010); (RIBEIRO, 2019); (ALCOFF, 1990; 1991), um lugar de cidadania e de produção de conhecimento. Desvencilhando-se da imagem do infrator, do “menor” refletindo sobre uma cultura que os impõe uma percepção sobre si como bandidos ou incapazes de terem humanidade.

No Espelho 2, o percurso passa pelas experiências formadoras do professor que diante da sua história, a reconta para contar outra vez, ou seja, narra sua visão sobre sua prática docente e que se tornou objeto de sua pesquisa. Analisa sua prática intitulada Espelhos por um enredo que tenta tornar possível visualizar seu saber e fazer de forma a

mapear escolhas e reações durante sua atuação no sistema socioeducativo, relacionando passado e presente, prática e teoria. No Espelho 3, será abordado o método, o meio e a forma de tatear as questões implicadas nessa dissertação como objetivo de pensá-las a partir do campo da pesquisa narrativa, considerando o lugar formativo e experiencial dos sujeitos envolvidos no processo, trazendo possíveis caminhos e métodos para um projeto que se espelha em uma experiência anterior, cuja intenção reside em criar um caminho, uma epistemologia socioeducativa em artes visuais. Dessa forma, o percurso será feito pelas diferentes propostas de ações promovidas no socioeducativo, com destaque para o desenho como lugar de busca, confrontando certezas e simbologias do menor, utilizando-se do cordel/xilogravura com a intenção em contar uma história, de começar a se pronunciar e se perceber como construtor de uma história que pode ser a do próprio sujeito/escritor. Com a fotografia os primeiros passos para visualizar quem se é, se perceber como própria testemunha e testemunho de sua história, com a animação os primeiros contatos com a linguagem audiovisual, câmera, a edição, caminhos para uma pedagogia audiovisual, além dos vídeos produzidos com tom autobiográfico e poético. Percursos necessários para se pensar a formação e olhar do professor sobre o socioeducativo, considerando que esse percurso está presente na promoção de experiências que possibilitaram um olhar mais humano e sensível.



Espelho 1.

Referencial teórico

Vídeo, audiovisual e autopoieticas

A câmera, através do filme, vem como um microscópio ou um espelho mágico reflectir, desvendar essa outra linguagem, a linguagem corpora (emocional, gestual, postura), e captar a memória do corpo, as técnicas do corpo, a comunicação não verbal e verbal, permitindo, deste modo, a compreensão da relação entre as representações e as práticas, e colocando em relevo o processo de aprendizagem e a comunicação nas suas diferentes dimensões (RAMOS, 2003, p. 36).

O audiovisual evidencia a possibilidade de se construir um caminho do sujeito ao mundo e o reconhecimento do mundo e suas diversas e múltiplas experiências nos sujeitos. É um espelho que reflete não apenas a aparência, mas dá possibilidade de se explorar e ampliar a compreensão sobre si mesmos, a partir dos gestos, sentimentos, valores e escolhas. Como recurso pedagógico, o audiovisual é um meio para se aproximar das novas gerações. Estas chegam ao ambiente escolar com uma vivência de conectividade a internet, a vídeo games e redes sociais. Assim, “métodos e técnicas audiovisuais, entram na nossa cultura cotidiana, penetrando na investigação e na formação, vindo abrir perspectivas novas ao nível da pesquisa e da intervenção” (RAMOS, 2003, p. 35). Portanto, o audiovisual está intrinsecamente ligado a sociedade e as suas representações, além de ser meio para desenvolvimento de pesquisas e ações educacionais e artísticas que potencialize a formação. Natália Ramos (2003, p. 45) nos explica que a

[...] observação fílmica envolve atividades de investigação, sejam elas relativas ao registro da imagem e a observação e análise do produto da filmagem. Ela possibilita uma formação a quem faz e para quem assiste o que fora feito, em uma ação reflexiva e de construção do olhar, “desdobra as possibilidades de observação e de análise e permite captar as manifestações mais finas e sutis do comportamento.

Pelo audiovisual é possível registrar e reproduzir manifestações subjetivas e sociais, algumas vezes, até imperceptíveis aos sujeitos. Passa a ser uma cópia visual e

audível, um *reflexo* que mostra e revela elementos da vida e da experiência das pessoas. Portanto, o audiovisual mostra-se suporte para o registro e análise de imagens fílmicas que possibilitem ao sujeito a reflexão, em narrativas próprias ou de outros em diferentes tempos e lugares para construir uma compreensão mais alargada de si mesmo e do mundo.

Para Drielle dos Santos Almeida, Ellen Beliene Vieira Azevedo, Luzia Alves de Carvalho e Liliana Azevedo Nogueira (2009) a produção audiovisual possibilita o desenvolvimento da “solidariedade, da cooperação, da expressão de ideias e da reflexão sobre a informação visual, o hábito de reconhecer e participar de manifestações diversas de arte e cultura, a capacidade de inserção transformadora na sociedade e o fortalecimento da auto-estima” (p. 162). Dessa forma, oferece condição aos sujeitos de perceberem como é importante interagir e partilhar ideias, potencializando o crescimento e aprendizado compartilhado. Ainda para as autoras a “comunicação audiovisual contribui incentivando o processo de democratização da escola, a partir do resgate da fala do aluno e da abertura do espaço para as várias linguagens, ampliando as possibilidades de compreender todas as dimensões da realidade (ALMEIDA, AZEVEDO, CARVALHO e NOGUEIRA, 2009, p. 162). Dando visibilidade a fala do aluno, este como coprodutor do seu conhecimento, para sua formação, onde o espaço escolar passa a ser um local de trocas e não mais de hierarquia entre quem ensina e quem aprende. Assim, possibilita, também, que as diferentes experiências por meio do audiovisual possam se complementar, em diferentes abordagens e disciplinas na escola.

No socioeducativo, o audiovisual é meio para materialização de narrativas de vidas apagadas e estigmatizadas socialmente para um reconhecimento pessoal e social. Nesse sentido, Cristóvão Pereira Souza e Maria da Conceição Passeggi (2016, p. 92) explicam que o audiovisual dentro do socioeducativo, uma vez que se trata de uma “linguagem que oportunizaria acesso indistinto a todos [...]”, “[...] possibilita uma formação para a autonomia e a possibilidade de construção de projetos de vida com perspectivas produtivas e inclusivas”. A utilização do audiovisual no socioeducativo oportuniza, por meio dessa linguagem, a inclusão, onde a falta de pré-requisito não exclui, mas, inclui, fascina e acolhe mesmo sem o domínio prévio da linguagem ou da tecnologia. Assim, Souza (2014, p. 22) relata que o audiovisual “é um potente artefato mobilizador de reflexões e autonomização de sujeitos em situação de analfabetismo e exclusão social”. Sendo assim, segundo Julio Wohlgemuth (2005, p. 10) explica que na “seleção dos instrumentos utilizados no estabelecimento de sistemas de comunicação para a

aprendizagem, o peso maior recai sobre os audiovisuais, porque permitem superar as barreiras do analfabetismo”. Dessa forma, a experiência envolvendo o audiovisual como meio para uma educação inclusiva, conduz à “Pedagogia Audiovisual”, conforme Wohlgemuth (2005) explica, que possibilita uma metodologia que relaciona comunicação audiovisual, cultura popular e saber científico em prol da edificação de novos saberes sobre a formação de sujeitos das camadas mais pobres da sociedade.

Para Wohlgemuth (2005) essa formação pelo audiovisual tem diferentes características por ser multicultural, é um processo coletivo e compartilhado de aprendizagens, pela valorização do conhecimento e a experiência popular, “a capacitação audiovisual tem início no exato nível do conhecimento e da experiência dos usuários, valorizando a informação já existente e trabalhando uma ação analítica e técnica” (WOHLGEMUTH, 2005, p. 97). Dessa forma, a valorização dos conhecimentos já existentes nos sujeitos, a aprendizagem pelo audiovisual se mostra eficaz através do vídeo que propicia,

Tais condições de expressividade e registro íntimo, em que o sujeito contemporâneo se torna produtor e espectador das próprias mensagens, apontam para a necessidade de discutir novas funções e finalidades do vídeo, dentre elas, a de instrumento de grafia e reflexão sobre si, subvertendo a tradicional posição da tecnologia audiovisual como meio de extensão do homem, ao posicioná-la como meio de inflexão do homem sobre si (SOUZA e PASSEGGI, 2016, p. 96).

Assim, como instrumento de escrita visual para “inflexão” sobre si mesmo, o vídeo é meio para elaborar outras formas de olhar, como uma grafia, uma escrita ou pintura que fala do sujeito para ele por meio de um processo reflexivo sobre quem se é. Nesse caminho, Joan Ferrés (1996) explica que o vídeo pode apresentar algumas funções como informativa, motivadora, expressiva, lúdica, investigativa, metalinguística e avaliadora. Nessa última função avaliadora ou “Videoespelho”, o autor se refere ao ato de comunicação no qual o que interessa fundamentalmente é a “elaboração de valores, atitudes ou habilidades dos sujeitos captados pela câmera” (FERRÉS, 1996, p.52). A compreensão subjetiva por meio do vídeo, ou seja, produzir a si mesmo de forma a ter na sua imagem a referência para se perceber como ser dotado de expressão, características e peculiaridades próprias.

(Auto)biografia e autoformação

Nesse percurso formativo, se observa no vídeo a possibilidade de materializar as narrativas de vida em um processo de autoformação, valorizando a experiência do sujeito em um processo de refratação, indexação, entre passado e presente, por uma autopoésis⁵. Pensar esse percurso no reflexo do espelho, ou seja, no vídeo como essa possibilidade de construção do refletido, uma visualidade de um sujeito, que busca em si organizar suas experiências de maneira reflexiva.

Ferrés (1996, p. 52), afirma que “a lógica interna do vídeo sua utilização como espelho. Etimologicamente a palavra *vídeo* provém do latim. É a primeira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *videre*, e significa exatamente 'eu vejo'. Daí ao 'eu me vejo' só há um passo”. Esse ver a si mesmo é uma necessidade precípua na relação entre o sujeito e sua história, ser objeto de seus questionamentos, vetor para uma representação originada no próprio representado. O vídeo possibilita, ou torna possível a “contemplação e a conseqüente reflexão sobre o próprio comportamento” (FERRÉS, 1996, p.52). O autor explica ainda,

Vejo. Vejo-me. Vejo-me com toda nitidez. É como um espelho, porém diferente. O espelho devolve à pessoa sua imagem invertida. O vídeo não. No espelho, a pessoa pode se olhar nos olhos. No vídeo não. O espelho impõe um único ponto de vista. No vídeo, a pessoa pode contemplar-se a partir de infinitos pontos de vista (FERRÉS, 1996, p. 52).

O ato de ver e ser visto por meio do vídeo é uma forma de descobrir-se, reverlar-se a si mesmo. Potencializa uma tomada de consciência “vejo-me para me compreender”, o som da voz, os gestos e a forma de ser revelada pela imagem no vídeo, essa é uma janela para se ter como referente da própria experiência.

Assim, esse “ver a si” é a valorização da experiência que “problematiza e alarga o conceito de formação; questiona o seu quadro de referência habitual, centrado em

⁵ Josso (2004) explica que a “*autopoésis* significa ‘produzir a si mesmo’, e se refere aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz” (p. 20).

objetivos técnicos e profissionais; entrega ao próprio sujeito o encargo de seus procedimentos de formação e a definição de sua necessidade” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 90). É uma maneira de conhecer o que é ocultado, de se ver como processo, de aprender a partir de si mesmo, de compreender-se como referência para seu aprendizado. Questionando e (re)escrevendo seu próprio trajeto formador.

Para Leandro Garcia Vieira (2003, p. 01) criam-se caminhos para uma representação gerada pelo próprio representado, “esta trajetória, a da inserção/indexação do autor no interior da própria obra, é uma história que ainda vem sendo construída [...]” e “[...] que trazem consigo uma auto-reflexividade que se traduz em uma preocupação com aspectos da memória e da identidade dos sujeitos auto-representados.” Para Vieira (2003) o “sujeito enunciador”, é parte integrante (senão indissociável), do próprio enunciado, processo esse que acontece na literatura já há algum tempo, e que se evidencia cada vez mais com o uso de meios audiovisuais como filmes, vídeos e a internet.

Vieira (2003, p. 8) explica que a ideia do “íntimo, do pessoal e do privado que configura a matriz que permeia todo trabalho autobiográfico”, são questionadas quando transportadas para o cinema ou vídeo. Toda discussão entre os autores que traz em seu texto deixa evidente que as fronteiras da autobiografia e a imagem em movimento estão concentradas a partir das relações do cinema com a literatura. Estas relações que se constituem em uma diferença na maneira que o cinema “não possa dizer Eu: mas sim que os modos dizer este Eu” (VIEIRA, 2003, p. 8), nos revela que o vídeo mostra o sujeito por outras formas, por outros ângulos e ideias.

O vídeo é tido como testemunho de uma construção da subjetividade, e esta idéia subentende dois aspectos: a determinação do autor em autorepresentar-se (que no vídeo, assume uma dimensão do apresentar-se, de presentificar-se através do dispositivo) e o caráter privado das condições de produção (muito variável), que garante esta construção da auto-imagem (VIEIRA, 2003, p. 08).

Sendo assim, encontramos o sujeito em frente a si mesmo, não imaginado como um personagem da literatura, não como se estivesse parado em frente a um espelho, mas, como protagonista corporificado presença através do vídeo. Vieira (2003) argumenta que o vídeo autobiográfico, para ser autobiográfico se aproxima do vídeo-arte e não do cinema, “a autobiografia no cinema se torna fragmentária, limitada, dissociada e incerta: perseguida pela forma superior de dissociação que nasce dos disfarces da ficção”

(BELLOUR, 1997 apud VIEIRA, 2003, p.08). Explicita que o vídeo-arte é a maneira mais sensata de falar sobre si, assim como o autorretrato, sendo uma forma descontinuada e fragmentada, não submetida a uma cronologia das ações; a possibilidade do vídeo de se aproximar do autobiográfico, onde

[...] o auto-retrato se situa do lado do metafórico e do poético, mais do que do narrativo; e onde a autobiografia se define por um limite temporal (o autor preso à retrospecção de sua vida), o auto-retrato aparece como uma "totalidade sem fim", na qual nada pode ser dado de antemão já que o autor presentifica-se na auto-imagem (VIEIRA, 2003, p. 09).

Esse estreitamento ao autorretrato se dá pela possibilidade de uma construção poética e pessoal, se alargando conceitualmente, onde o autor também está presente na trama da construção visual, essa narrativa visual se mescla à narrativa de sua história por meio do vídeo como arte, as tramas de si não diferenciam das do vídeo, pois, o

[...] vídeo-arte parece corresponder melhor a essa transformação da tradição retórica em espaço moderno da subjetividade, apontando algumas razões pelas quais a mídia eletrônica parece prestar-se melhor do que o cinema à aventura do auto-retrato, entre as quais o fato do autor, no vídeo, ter mais facilidade para inserir o próprio corpo diretamente na imagem, o que, por sua vez, pode dar à ela uma qualidade de ser, de presença-ausência, quase inimitável (VIEIRA, 2003, p. 09-10).

Busca-se na referência do vídeo-arte com características do autorretrato para trazer uma interpretação e reflexão do sujeito como “uma forma de escrito pessoal referencial, na qual o autor, o narrador e o protagonista são a mesma pessoa” (RENOV, 2005, p. 235), de forma a produzir vídeos autorais e subjetivos em um compartilhar constante de suas experiências de vida, em um vídeo biográfico de si para si mesmo.

Para Souza (2014) a autobiografia, ou a narrativa de vida, independente do termo utilizado, assegura-se como prática e inserção na vida, apontando uma necessidade do ser humano de contar uma história, a sua história. Assim, afirma que está na origem do homem narrar a si, como um elemento do social, “estamos constantemente a nos autobiografar, logo, narrar a própria vida é uma ação humana espontânea” (PASSEGGI, 2010, apud SOUZA, 2014, p. 71). E o autor nos explica que

Na atualidade, esse ser autobiográfico encontra diversificados modos para falar de si e decuplicar suas histórias de vida, tanto através dos meios eletrônicos de interação imediata face a face, independentemente da distância geográfica que separa os interlocutores - *Skype e Windows Live Messenger*-, quanto através dos meios tecnológicos audiovisuais em vídeo, televisão e cinema. Associados aos demais meios tecnológicos para falar de si - *Second Life, Facebook, Orkut, Twitter, MySpace* – o conjunto que daí emerge compõe uma configuração que, segundo Passeggi (*ibid.*), “permite falar de uma sociedade biográfica (SOUZA, 2014, p.71).

Essa forma diversificada de falar sobre si, de contar sua história, de autobiografia, que emerge a figura do “eu” na atualidade como um elemento central, encontra em diferentes meios e formas de existir e ser pensada na contemporaneidade digital. Souza (2014) citando Passeggi (2010) explica que

[...] as histórias de vida e os fragmentos dela, quando grafados por meio de expressões midiáticas e digitais – *cinobiografia, fotobiografia, videografia, webgrafia, etc* – sejam inseridas na categoria das narrativas (auto)biográficas, destacando que os parênteses indicam a inclusão tanto das biografias – histórias de vida grafadas por outro que não o biografado – quanto das autobiografias – histórias de vida grafadas pelo próprio biografado (PASSEGGI, 2010 apud SOUZA, 2014, p. 71-72).

Em suas diferentes nomenclaturas quando unidas às mídias digitais, ou meios audiovisuais ocupem a terminologia *(auto)biografia*⁶ demonstrando o esforço intelectual para compreender o movimento de integração entre grafias de si e tecnologias audiovisuais, às quais ampliam o território da escrita de si. Souza (2014, p. 72) citando Passeggi (2010) explica que essa ampliação vem sendo configurada desde meados dos anos 1980, quando “as histórias de vida se inscreveram no movimento científico e cultural que impulsionou o retorno do sujeito-ator-autor às pesquisas humanas e sociais”. Assim,

[...] as investigações desses campos de produção do conhecimento ajustaram o foco para as noções de reflexividade, representações, sentido, crenças e valores. Desse ajuste decorreria o reposicionamento da linguagem, do cotidiano e do saber do senso comum como lugares privilegiados para

⁶ Passeggi e Souza (2017) fala que os parênteses aparecem pela primeira vez no título do livro organizado por António Nóvoa e Matthias Finger, “O método (auto)biográfico e a formação”, publicado em 1988, em Portugal. A hipótese é que ao acrescentar os parênteses, Nóvoa e Finger chamam a atenção para a dimensão subjetiva do método, em Educação, e a função formativa do discurso autobiográfico.

compreender laços ainda inexplorados entre sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, determinismo e emancipação (SOUZA, 2014, p. 72).

Para Souza (2014), a conexão entre tecnologia audiovisual e as narrativas de vida, (auto)biográficas, têm incentivado diversas pesquisas e outros autores a cada vez mais questionar e a pensar o “uso dessa linguagem técnica em atividades reflexivas de formação e autoformação” (SOUZA, 2014, p. 73).

No contexto formativo, realizar uma ação em artes visuais de carácter (auto)biográfico é necessário compreender como essa abordagem pode ajudar os diferentes sujeitos a adquirirem conhecimento por meio de sua subjetividade, da reflexão sobre sua experiência. Josso (2004, p. 39) esclarece que a “abordagem biográfica é um outro meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmos no seu ambiente natural”. Sendo assim, pensar essa formação e o lugar que ocupam a partir das experiências que transformam os sujeitos é pensar essa abordagem (auto)biográfica como meio para o processo educativo e ressocializador; como um fim para compreender os referenciais utilizados para se mostrar e compreender o agir e seus saberes, narrativa que evidencia a subjetividade do sujeito que se educa a si mesmo.

Esse sujeito “aprendente”, que para Josso (2004) é aquele que tem o seu ponto de vista e o seu processo de aprendizado valorizados, se constrói na sua relação com o seu saber e suas ações. Assim, reflete a partir do aprendente, interrogando-o sobre os diferentes processos de formação psicológica, sociológica, econômica, política e cultural, “procura ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica das vidas” (JOSSO, 2004, p. 38). Esse refazer a partir do “aprendente” acontece entre ele e outras subjetividades, por um meio que possibilita conhecer os processos de formação, por mediações, que dão condições a uma aprendizagem focada na experiência,

Dado que todo objeto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, o mesmo também passa com o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo dos quais esse objeto é pensado tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades *autopoiéticas* (JOSSO, 2004, p. 38).

Sendo assim, pensar uma ação autoformadora por meio da (auto)biografia é dar ao “aprendente”, no caso da dissertação, ao adolescente em conflito com a lei a possibilidade de exercitar a sua própria pintura de si, ou seja, seu autorretrato fílmico. Esse produzir a si mesmo é evidenciado na presentificação de seus gestos e expressões, mas, também, pela forma como descreve e narra suas percepções, escolhas e ações de forma a construir uma “arqueologia de si” (FERREIRA, 2015, p. 46). Ferreira (2017) explica que na busca por uma associação entre presente e passado, pela narrativa de vida, vários fragmentos de vida vêm à tona e outros permanecem soterrados, e por esse processo de escavação desses fragmentos que “ajudam-me a reconstruir o edifício simbólico que representa o sujeito” (FERREIRA, 2017, p. 79). Desse modo, penso que a dissertação em questão, que trata sobre narrativas (auto)biográficas fílmicas produzidas a partir de sujeitos em ressocialização, possa remeter a um processo constante de demolir para reconstruir, de repensar de outra forma, por outros meios e outros pontos de vista; a própria experiência com a vida. Em um constante demolir para reconstruir, de outra forma, por outro ponto de vista. Uma refração do passado para presente, pelo reflexo do aprendente em uma autopoiesis, ou seja, uma produção de si mesmo, onde o método escolhido, (auto)biografia possibilita que uma simples história revele as manifestações do ser humano em busca dessa nova forma de se ver, de sua formação.

Essas experiências narradas, que buscam revelar conhecimentos, simbologias e valores são os registros que catalogam todas as relações desse “EU” com sua história, possibilitando um aprendizado autorreflexivo. É nesse aprender que se demonstra o próprio processo de integração. Esse aprender pelas experiências, ou seja, “experiência formadora” é feita por um aprendizado que organiza o “saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros” (JOSSO, 2004, p. 39). Assim, uma abordagem (auto)biográfica se apresenta como outra forma de questionar as representações contidas nas narrativas de experiências de vida e todos os referenciais que podem ser usados para uma compreensão de si, um (re)construir fílmico e poético sobre si mesmo.

Adolescentes

As histórias de vida que tem nos fatos vivenciados e afetos compartilhados com outras pessoas o aporte para a uma “técnica de si”⁷, autoformativas, onde os conhecimentos formais harmonizar-se-ão aos aprendizados evidenciados na experiência de vida. Como narradores, os adolescentes em conflito com a lei serão protagonistas desse processo de aprendizagem, que possibilitará formular e (re)construir sua forma habitual de representação, ou seja, permitirá uma nova maneira de contar sua história, ampliando seus referenciais. Buscamos nas leis e documentos e encontramos na Proposta Político Pedagógica das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal (2003), mais especificamente na sua missão, aporte para construir uma prática modificadora, pois, ao

Promover a reintegração social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação ou em internação provisória e interferir, efetivamente, na trajetória do adolescente apreendido em flagrante por prática de ato infracional, preparando-os para o convívio social; a partir da reflexão sobre as consequências lesivas do ato infracional praticado, do desenvolvimento da autonomia, do aprendizado da cooperação e da construção de seu projeto de vida. (FEDERAL, 2003, p. 23).

Essa interferência na trajetória dos adolescentes explicitada na PPP das medidas socioeducativas a partir da construção de novos projetos de vida, possibilita por meio das experiências vividas por esses adolescentes na prática infracional, um referencial reflexivo para desenvolvimento de um processo (auto)formativo e, assim, construir outros contornos relacionados com a trajetória infracional. Gera reflexão sobre o ato infracional cometido, além de possibilitar ao adolescente em conflito com a lei a construção da sua responsabilização, autonomia, cooperação e humanidade.

Destarte, fazer o adolescente pensar e narrar suas histórias ampliando seu referencial de vida, além de construir relações entre o passado e o presente, potencializa o que Wittgenstein (2001) esclarece sobre “os limites da minha linguagem demonstram os limites do meu mundo” (*apud* DESGRANGES, 2006, p. 22). Assim, a dificuldade a qual o adolescente pode evidenciar em organizar sua fala, em criar uma compreensão sobre os fatos do cotidiano e atribuir sentido a sua existência expõe a limitação em se

⁷ As técnicas de si são definidas por Michel Foucault (1984, p.785) como técnicas que “[...] permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com os outros, um certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser” (*apud* DELORY-MOMBERGER, 2014, p.90)

pensar como sujeito dentro de sua história e estabelecer um projeto de vida. Desgranges (2006, p. 22) afirma que a “incapacidade de contar a sua história está diretamente relacionada, portanto, com a falta de condição para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar o futuro”. Algo importante para o adolescente em conflito com a lei, pensar seu presente e se projetar no futuro sabendo das responsabilidades e escolhas que fez. Assim, compreendendo o sentido do que se pensa, fala e faz dentro do seu contexto histórico-social, ou seja, como se representa é fundamental para ser ver como ator e autor de sua história e das mudanças que pode promover diante do quadro de precarização social a que se encontram no pacto social.

Diante deste cenário, são diversos os desafios na prática educacional com jovens que cumprem medidas socioeducativas de internação, entre eles o de promover a sua integração ao ambiente escolar para uma transformação dos padrões de exclusão e pobreza até então por eles experimentados. Buscando para isso um espaço de diálogo e que garanta sua fala. Silva (2012) nos alerta que esses adolescentes em conflito com a lei já estavam privados de liberdade e de outros direitos antes mesmo de suas apreensões, “as privações vividas não se resumem a privações de cunho socioeconômico, mas a privação de afeto, de vínculos familiares e comunitários, de educação, de saúde, de esporte, de lazer, de expectativas de vida e de futuro, ou seja, de possibilidades de liberdades” (SILVA, 2012, p. 114). Esse adolescente que até a internação era invisível como sujeito de direitos, passa a ser visto como um “infrator”, “delinquente”, “bandido”, e é visto por sua família como um problema. Assim como para sociedade que cobra “a vigilância e o controle, e, ao passo que essa relação se estabelece, a pobreza é legitimada como perigosa, não restando alternativa para o Estado a não ser puni-la para preservação da ordem” (JACINTO e BONALUME, 2019, p. 162). Essa ordem se constrói no encarceramento dessa juventude como a única saída para a manutenção da paz social.

Sendo assim, questionar sobre qual juventude se fala? Qual adolescente está cativo no sistema socioeducativo? Quais subjetividades traz consigo? É importante para pensar sobre que tipo de espaço o estudo pretende ocupar?

Sabe-se que essa juventude é a que vive nas periferias, são jovens pretos, pobres, que vivenciam por meio da criminalização e marginalização da pobreza um crescente estigma social.

Em meio a esse campo de extermínio nos deparamos com o discurso societário, que criminaliza e atribui à população negra a responsabilidade de inserção nessa conjuntura tão perversa, conduzida pela ordem social vigente. Tal discurso ignora a barbárie a que essa população foi submetida ao logo da violenta história vivida no cenário brasileiro. Mas o que interessa de fato é a história contada pelas classes dominantes, que disseminam em seu discurso classista e racista a ideia de que essa população é potencialmente perigosa e deve ser punida e banida do conjunto da sociedade (JACINTO e BONALUME, 2019, p. 168).

Este preconceito que tem bases histórico-sociais fundamentadas em uma visão míope do senso comum sobre os adolescentes, a quem eles chamam de “menor” infrator. Essa ideia atrelada a práticas de repressão e controle desses jovens permitem compreender como o preconceito norteia essa relação entre adolescente em conflito com a lei e a sociedade. Mudar essa visão social passa por dar a esses jovens, tratados como desajustados, vadios e criminosos, condição de se expressar, ou seja, dar visibilidade a sua humanidade, seus sonhos, suas tristezas e ideias. Inclusive para refletirem sobre a forma como se autodenominam, como “menores”.

“Menor”, origem

O termo “menor” é sempre usado pelos adolescentes como forma de se representar dentro do sistema socioeducativo. Aparece pela primeira vez nas leis Brasileiras em 1830, no Código Criminal do Império. Este código definiu as penas aplicáveis aos menores de idade que cometessem algum crime. Gláucia Tomaz de Aquino Pessoa (2014, p. 01) nos esclarece que “os menores de quatorze anos foram isentos de responsabilidade penal (Código Criminal, art. 10), mas se ficasse provado que haviam cometido crime ou delito, agindo com discernimento, seriam encerrados nas casas de correção, sendo que o período de reclusão não poderia ser estendido após o réu completar dezessete anos (Código Criminal, art. 13)”. O próprio Código Penal do Império afirmava, que “segundo esse artigo, pode haver discernimento, tanto com uma criança de quatro anos, como no menor de 13, a fim de ser a primeira recolhida à casa de correção até aos 17 anos, isto é, presa e sujeita ao trabalho pelo tempo de 13 anos (TINÔCO, 2003, p. 32). Observa-se que dois conceitos aparecem nessa descrição, o de “criança” e de “menor”. No Brasil essa distinção entre os conceitos de “criança” e “menor” foi construída, primeiramente, no “universo

jurídico, passando posteriormente, a ser adotada também no senso comum” (RODRIGUES e OLIVEIRA e SOUZA, 2014, p. 147).

Por conseguinte, essas expressões passaram da seara jurídica para o vocabulário popular, identificando na sociedade dois tipos de sujeitos, um receptivo ao direito e o outro a repressão. Como conta Rodrigues e Oliveira e Souza (2014), que esse termo, “menor”, passou a ser usado para apontar as crianças pobres, aos filhos de ex-escravos, aos órfãos ou as crianças que viviam em situação de rua. Assim, “a expressão foi processualmente adquirindo também a função de distinguir duas categorias de crianças” (RODRIGUES, OLIVEIRA e SOUZA, 2014, p.148). Algumas para escolarização e cuidado e outras “suspeitas”, “perigosas” e “irrecuperáveis”. A estigmatização, além da criminalização da pobreza e dos ex-escravos, tem na lei um espelho de todo o racismo contido na sociedade e a sua necessidade de controle sobre negros e pobres. Aonde as crianças vindas da elite teriam cuidados médicos e pedagógicos e os pobres, “menores”, estavam nos discursos policiais e jurídicos. Os autores Rodrigues e Oliveira e Souza (2014) explicam que as condutas consideradas normais e salutares foram atribuídas a uma parcela da sociedade, enquanto a narrativa de anormalidade, desviante e patológico a outra, mais pobre. A categorização de crianças quanto às “origens familiares, econômicas e sociais esteve ancorada em muitas teorias tidas como científicas que instituíram os ditos parâmetros de saúde e de normalidade daquele período” (RODRIGUES, OLIVEIRA e SOUZA, 2014, p.148). Percebe-se que no social, o termo “menor”, se enraíza na sociedade e tem amparo jurídico, científico e social, integrando-se a compreensão popular como uma regra, uma verdade que todos deveriam crer. Inclusive os próprios marginalizados.

No sistema socioeducativo o termo está na forma de pensar a vida dentro e fora da unidade, interfere no projeto de vida dos adolescentes, por ter bases que implicam na história de cada um daqueles. Na forma de se autodeclararem “*e aí menor?*” “*ainda sou de menor!*”, ou na maneira de pensarem suas escolhas, “*quando eu sair vai ser roubar, matar e destruir*”, “*acha que ladrão vive muito? Tenho e que aproveita enquanto sou de menor*”. Esse termo acaba por defini-los e seus projetos de vida, carregado de estigma, raiva e tristeza, “*tô nessa vida aí é pra matar, roubar ou morrer, qualquer dia se eu não parar eu vou morrer...cadeia não dá mais jeito*”, “*sei que estou errado, mas, queria ter as coisas, só assim, roubando*”. As narrativas que fazem parte do vídeo “*olhos de vidro*:

histórias pelo caminho”⁸ refletem como essa ideia do “menor”, da vida como infrator é presente e quase determinante na vida desses adolescentes no socioeducativo.

“Menor”, socioeducativo

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente–ECA (BRASIL, 1990), os adolescentes em conflito com a lei são indivíduos em condição especial de desenvolvimento, e para Passeggi e Souza (2016) eles são detentores do direito à proteção integral e devem ter o legítimo lugar de protagonista de sua própria história. Esses adolescentes não estão separados do todo social, influenciam e são influenciados, criam expectativas e tem decepções, enfrentam mudanças que são significativas e singulares no seu desenvolvimento nesse período da vida. A imputabilidade advém da sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, que tem fundamento na declaração universal dos direitos humanos (1948) e na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), onde garantem direitos como à educação, à saúde, à assistência social, à profissionalização, além de todos os outros dirigidos a todas as pessoas. Infelizmente, a repressão e controle que marcaram os códigos de menores, anteriores ao ECA, ainda perduram como justificativa para proteção e correção social dos adolescentes em conflito com a lei. Leal e Carmo (2014, p. 182) afirmam que é necessário “inverter a rota da proteção repressiva, para uma ampla e qualitativa proteção social aos adolescentes e jovens em situação de precarização social”. Assim, compreender que esses adolescentes integram e participam ativamente do todo social como qualquer outro é importante para traçar novas maneiras de ver e serem vistos socialmente.

Nesses termos, segundo Passeggi e Souza (2016, p. 94), “as crianças e os adolescentes flagrados ou submetidos a condutas sociais ditas inadequadas não estariam fora da cultura, mas dela fazendo a sua própria leitura”. Segundo os autores esses adolescentes não estão nessa condição voluntariamente, mas por causa da precarização e vulnerabilidade a que se encontram, fragilizando-os no pacto societário. Afirmam, que

⁸ Essas falas fazem parte do vídeo *olhos de vidro* no projeto *Espelhos* e que foi produzido como uma tentativa de criar um espaço de diálogo e de visibilidade para os adolescentes em conflito com a lei, de maneira intuitiva, o diálogo e o fazer fílmico por parte dos adolescentes revelaram um lugar de representação e de construção da autoimagem, além de revelar como a figura do menor determina suas escolhas que os adolescentes carregam consigo.

[..] caso não adiram passivamente às condições sociais, culturais e econômicas, que lhes foram compulsoriamente legadas na singularidade de suas existências, estariam tão somente se dispondo ao mundo como ação divergente, advindo daí a necessidade de compreender suas vozes como táticas empreendidas frente às estratégias acionadas no contexto mais amplo da cultura e das relações sociais (PASSEGGI e SOUZA, 2016, p. 94).

Essas vozes são maneiras de existir, formas de resistir, ou seja, são meios de viver na sociedade e resistir em meio à precarização social. Para os autores são “movimentos dos “dominados”, cuja posição estabelece-se pela espreita das ocasiões para agir” (PASSEGGI e SOUZA, 2016, p. 94). Agem sempre que há uma maneira de fazer uma nova leitura, espreitando para mostrar-se presente, podendo desafiar, conturbar e intimidar. Sempre em uma união uníssona entre esses adolescentes em defesa da cultura do “menor”.

A cultura do “menor” referida aqui tem bases históricas e sociais que construíram no imaginário popular uma ideia de infrator que é reproduzida até hoje. Dentro do socioeducativo, esse é o termo usado pelos adolescentes em conflito com a lei para se autorreferirem, de forma que trazem para si, como verdade, todo imaginário pejorativo e negativo que o termo carrega. Podemos relacionar essa cultura do “menor” a uma oposição à autoridade. Essa oposição à autoridade pode ser entendida como um exemplo da “oposição entre o formal e informal” (WILLIS, 1991, p. 37). Assim, Paul Willis (1991) explica que “a escola é a zona do formal”, ou seja, as regras e normas que organizam esse espaço são constantemente questionadas pelos adolescentes.

Algo contumaz na internação, ter no conflito entre formal e informal como referência, haja vista que os adolescentes são internados por uma situação de conflito entre o formal (lei) e o informal (crime), ocasionada por viverem em uma realidade de fragilidade no pacto societário, onde a informalidade é meio para sobrevivência. Os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação têm na relação com o formal, até aquele momento, uma experiência negativa e violenta. Revelam um histórico de violência sofrido, destacando-se a “violência física, seguida pela violência psicológica. A escola situa-se na quarta posição em relação aos locais onde sofrem violências, sendo antecedida pelas ações da polícia e por conflitos entre grupos rivais e familiares” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 28). Esse formal, o Estado e suas instituições, marcaram esses adolescentes pela percepção das instituições como “inimigos”, ou seja, como algo

oposto, causa de toda violência que vivem. Acabam reproduzindo essa violência no seu dia a dia, como algo legítimo e necessário.

Diante disso, a sala de aula, na Unidade de Internação, expõe esta relação de conflito com o formal e se revela numa animosidade entre todos os profissionais envolvidos na ressocialização. Este confronto, às vezes, é aberto e direto e, na maioria das vezes, de forma velada e inconstante. Materializando-se na forma de falar e pensar as relações entre esses sujeitos, algumas vezes por gestos e por agressões físicas. Além das atitudes de desafio à autoridade, rabiscar carteiras, paredes, xingar, barulhos e questionamentos fora de hora. Encontram no grupo a força necessária para criar um ponto de tensão dentro da internação.

Um dos pontos que podemos exemplificar é a “parceria” entre os adolescentes, o grupo. Esta “*parceria*” é formada, às vezes, na rua e firmada na convivência entre eles nos módulos. Essa identidade dentro do socioeducativo é uma determinante entre quem prospera e quem sucumbe nesse ambiente de internação. Assim, ser e demonstrar o “criminoso”, o “menor” vai além de estar internado, é uma atitude, uma forma de falar, de se impor sobre o formal e entre eles mesmos. Há uma prática, denominada por mim de “advocacia do injustificável”, ou seja, quando um aluno é advertido em sala sobre qualquer pretexto, logo aparece o(s) “advogado(s)” para defender, o “réu” em sala. Em várias ocasiões diversos adolescentes advogam em favor do aluno advertido, subvertem a situação se impondo como grupo. Essa “*parceria*” vai além, e está na ajuda nas atividades escolares, na divisão de tarefas e passando por complôs para agressão de rivais, estupros e assassinatos.

Na sala de aula sempre se sentam entre os “parceiros”, ou seja, estar junto desses que são mais iguais que outros. Há adolescentes que não conseguem fazer parte do grupo composto no módulo e muitas vezes têm dificuldades em permanecerem neutros. Alguns realmente passam a querer aprender mais na escola, pois, percebem que terão benefícios no cumprimento da medida de internação, seja um relatório positivo ou alguma progressão dentro da medida como, por exemplo, a transferência para unidade de saída sistemática. Entretanto, passam a sofrer represálias de alguns colegas em sala, muitas vezes, apenas por fazer as atividades. Percebe-se que esses adolescentes que agem como alunos são hostilizados. Willis (1991) nos esclarece que os “Cê-dê-fes”, ou seja, “os conformistas”, têm uma orientação diferente por quererem estudar, se trata “do fato de

que eles apoiam os professores, mas antes do fato de que eles apoiam a própria ideia de professor” (WILLIS, 1991, p. 26). Assim, o adolescente que se tornar mais complacente com o formal, passa a tratar as pessoas com mais cuidado e passam a ter mais interesse no ambiente escolar como aluno, ou seja, participa das aulas e respeita o professor. Algo que incomoda os adolescentes que tem seu projeto de vida baseado no informal, ou seja, os “menores”.

Uma frase que sempre ouço quando falo da importância da educação e que ilustra o grupo de “menores” do socioeducativo é: *“eu sou é bandido pra que estudar?”*. Enfatizar a ideia de que não enxergam a educação como parte da sua vida, confirma a necessidade de desafiar a autoridade e ganhar mais espaço entre os “menores” do socioeducativo. Também existe nessa relação de cumplicidade uma quase devoção a esse estilo de vida ao grupo de “menores” no socioeducativo. Também reforça a ideia de que o ganho imediato é que vale a pena, esperar para conseguir algo que faz falta no presente, saciar as vontades imediatas são recorrentes nas falas desses adolescentes.

O professor ao mesmo tempo em que representa o Estado, o formal, tem um papel de mediador e de ouvinte, não é o principal alvo dos “menores” do socioeducativo. Mesmo assim, é a figura que representa o conhecimento, o intelectual, algo que não é valorizado entre os adolescentes. Por muitas vezes somos surpreendidos com a seguinte afirmação: *“eu ganho o que você ganha em um mês, em uma semana traficando”*. Essa negação da escola e tudo que ela representa se justifica pela crença que apenas o dinheiro pode dar acesso à pretendida liberdade, ou seja, o “reino do dinheiro” (WILLIS, 1991, p.58) que promove a ideia de sucesso pelo consumismo. Como se essa certeza sobre o dinheiro lhes aumentasse a autoestima para lidar com a triste realidade do quase analfabetismo de alguns e a situação precária que vivem os adolescentes. Dentre elas o abandono escolar, comprometimento por drogadição e problemas psiquiátricos são alguns dos fatores que dificultam o aprendizado dentro e fora do socioeducativo. Assim, os “menores” do socioeducativo têm na informalidade a base do seu sustento, o que justifica sua ideia de não precisar da escola por acreditar que o sucesso está no ganho material e no consumo. Eles não acreditam na importância do trabalho tanto manual como intelectual, essa crença parte de uma relação que se apresenta mais voltada a construir uma imagem imediata de sucesso, de afirmação. Essa perspectiva de ganho fácil é uma das ideias que fundamentam as relações entre os “menores”, que criam uma aversão ao campo do trabalho seja manual ou intelectual. A visão de ganhos máximos com mínimo

esforço é legitimada sempre pelo grupo dos “menores” no socioeducativo. É perceptível como o grupo compartilha as formas de pensar a vida e de maneiras de saciar as vontades imediatas, sejam necessidades básicas ou de objetos que valorizam como roupas, celulares, carros ou drogas por meio da atividade informal, o crime. A Educação como projeto de vida torna-se pouco atrativa e fora de contexto aos “menores” que pouco refletem sobre o futuro ou visitam seu passado por terem no presente a necessidade de saciar as vontades de adolescentes.

Dar voz⁹, ter voz

A invisibilidade e o estigma social colocam o adolescente em conflito com a lei em um lugar de apagamento social e pessoal. Eles lutam para “ter voz”, existir por intermédio da fala, já que seus corpos são disciplinados constantemente dentro do sistema socioeducativo. Nessa relação, entre apagamento, estigmatização e violência, penso sobre o papel dessa dissertação na relação entre o sujeito marginalizado e impossibilitado de se pronunciar por estar à margem do poder. Como possibilitar que esse sujeito tenha voz? Gayatri Chakravorty Spivak (2010) alerta para não olharmos o outro “apenas como objeto de conhecimento por parte dos intelectuais que almejam meramente falar pelo outro” (*apud* ARAGÃO, 2013, p.14). Não poderia implementar o estudo buscando outros meios que não fossem os pensados com os adolescentes e, além do mais, que estruturasse o projeto por métodos e ideias com base em autores como Paulo Freire, que pensaram o oprimido na sua referência epistemológica. Freire (1981, p. 42) nos diz que não se pode ser “receptáculo do conhecimento de outrem. Precisa ser o sujeito do próprio conhecimento, ser um sujeito do conhecimento”. Não se pode conhecer o mundo pelo pensamento do outro, tão pouco o professor falar pelo adolescente, sobre o que é melhor ou pior, essa medida deve advir da reflexão e diálogo entre ele e o mundo. O papel do professor é o da escuta, além de propiciar um espaço de diálogo, onde a fala sincera entre os participantes oportuniza aos adolescentes em conflito com a lei se expressarem e serem ouvidos. Spivak (2010) esclarece que a “tarefa do intelectual pós-colonial que deve ser a

⁹ No socioeducativo o termo “dar voz” vem em resposta ao termo utilizado pelos adolescentes em aula quando não tem a atenção na hora desejada, dizem está “negando voz”. E são respondidos, “a voz já foi dada é um, dois”, pedindo que esperem pelo professor terminar de atender outro adolescente, ou seja, tenham paciência. Na pesquisa o termo se amolda a necessidade que eles têm de se pronunciar como são e como pensam.

de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele o faça, possa ser ouvido” (apud ARAGÃO, 2013, p. 15). Para a autora não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar contra a subalternidade. Assim, o sujeito subalterno na definição de Spivak (2010) se assemelha ao adolescente em conflito com a lei onde pertencente “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12). Logo, o adolescente em conflito com a lei tem íntima relação ao conceito de subalterno, jovens da periferia, excluídos e estigmatizados por sua condição de pobreza e raça sem lugar de fala no projeto dominante. Portanto, é fundamental propor uma ação educativa em artes visuais que tenha na fala dos adolescentes, no diálogo e no estreitamento das relações suas bases e, assim, possibilite as diferentes representações das formas de ver, viver e pensar na reflexão sobre si. Destarte, não mais o apagamento, mas, dar a voz; representar-se não pela agressividade e, assim, estabelecer o diálogo e a compreensão de quem se é e onde se encontra em um projeto de vida.

Outras questões surgem da necessidade em se dar voz aos adolescentes, sobretudo, para compreender como eles se representam? Como se pronunciam no espaço do socioeducativo e os impactos dessa maneira de falar sobre si? Assim, a forma com falam de si tem importância e penso sobre como se compreendem no mundo. Alcoff (1992, p.10) explica “[...] quer eu esteja falando por mim mesmo/a ou por outros/as, que essa representação nunca é um simples ato de descoberta, e que ela provavelmente terá um impacto no indivíduo representado”¹⁰. As maneiras de se ver podem interferir nas decisões e caminhos a se tomar, da mesma forma quando alguém fala pelo outro, como a autora relata, essa fala pode trazer consequências a quem é representado. No caso dos adolescentes em conflito com a lei, a própria imagem como sujeito é invadida pela maneira como o senso comum os vê, como “menores infratores”. Cria-se um discurso, uma representação sobre si que oscila entre o sujeito adolescente e o “menor”, entre a proteção integral da lei e o “menor” delinquente. É tão forte a influência desse termo no socioeducativo, além dos adolescentes se declararem como “menores”, há também os servidores que os denominam como “menores”. Assevera-se assim a qualidade de

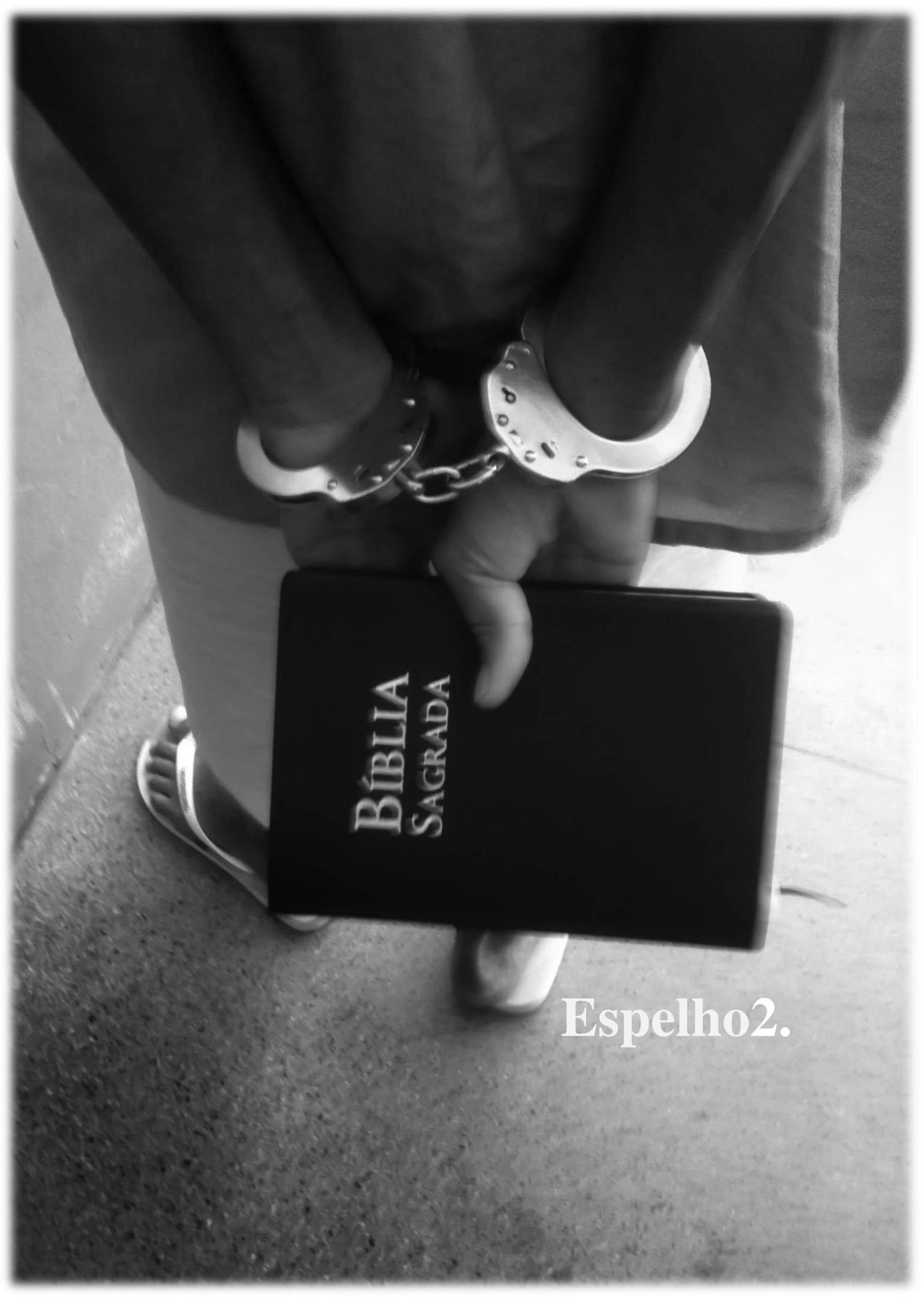
¹⁰ [...] whether I am speaking for myself or for others, that this representation is never a simple act of discovery, and that it will most likely have an impact on the individual so represented. (ALCOFF, 1992, p. 10).

delinquente, vadio a qual a sociedade atribui a eles, construindo a partir dessa fala do senso comum uma autoimagem que os direciona dentro do ambiente da internação e, assim, na construção de projetos de vida pautados na ilegalidade.

Criar meios para uma ressignificação da maneira como se representam e são representados faz das ações em artes visuais no socioeducativo, com o Projeto Espelhos, uma metáfora de quem se vê e se percebe pela imagem projetada¹¹, pelo reconhecimento de sua fala e história, gerando questionamentos e novos apontamentos nesse percurso simbólico e conceitual. O Projeto Espelhos, criado em 2015, está em constante adaptação e reestruturação, não apenas no direcionamento das bases etimológicas e metodológicas, mas, pela ação dos diferentes adolescentes que agem sobre ele. É um espaço de criação, de construção de diálogos e de visibilidade, que tem objetivo precípuo de “dar a voz”, além de construir material pedagógico para ser usados dentro do socioeducativo. Como uma referência epistêmica do próprio saber produzido nos corredores e salas de aula das unidades. Ribeiro (2019, p. 24) esclarece que “quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco”. Pensar o ensino sem refletir suas bases, onde o próprio currículo deve ser repensado como um produto de classe e que produz um conhecimento válido, “estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento” (RIBEIRO, 2019, p. 24). Portanto, não apenas os conteúdos e a transmissão do conhecimento devem ser objetos de reflexão, mas, as novas fontes de produção desse conhecimento, que podem ser produzidos em conjunto, valorizando a experiência dos aprendentes (JOSSO, 2004, p. 19) como uma nova fonte de conhecimento. Assim, se oportuniza uma cooperação entre os sujeitos, contrastando com o formato atual de competição e individualização, buscando unir e não dividir o conhecimento entre quem sabe e quem não sabe, em uma classe e outra. Além, de produzir visibilidades positivas, ver a si como capaz de pensar, produzir e sentir-se importante como sujeito a partir da própria história de vida.

Sendo assim, propor uma ação pedagógica em artes visuais no socioeducativo, que contribua para mudança de paradigmas de exclusão e estigma que vivenciam os adolescentes em conflito com a lei com base na narrativa de vida e utilizando o vídeo como meio para materializar e divulgar essas falas é o mote principal dessa dissertação.

¹¹ Projetar significa para futuro e na tela pelo vídeo. Pensar um projeto de vida por meio da ação (auto)biográfica fílmica. Gerando outros referenciais.



BÍBLIA
SAGRADA

Espeho2.

Entre o sujeito e o pesquisador

Percurso

“Se não fosse a borboleta, a lagarta teria razão?”

Guimarães Rosa

Quantas histórias uma pessoa pode trazer consigo? Quantas experiências são translações da vida para se perceber no mundo em ressonância com os outros. As experiências mais significativas, às vezes, perdem sua relevância diante dos diversos acontecimentos da vida. Esvaziados do caráter reflexivo que poderia agregar novos aprendizados, seja ao professor de artes visuais ou ao adolescente no socioeducativo em um processo de autoformação conduzido pelas histórias de vida. Foi nesse lugar de vidas narradas, esquecidas e pouco valorizadas dos adolescentes em conflito com a lei, que encontrei sujeitos solidários e empáticos, que pouco se conheciam por viverem em meio a violência e desesperança existentes em boa parte de suas experiências de vida.

Marie-Christine Josso (2004) nos diz que a experiência para ser formadora é importante que a tenha sob o olhar da aprendizagem, assim, “essa experiência simboliza atitude, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2004, p. 48). Contar a própria história é meio para alcançar um estado reflexivo, que mapeia subjetividades e novos caminhos, estes percorridos em meio as nossas relações com o outro e consigo mesmo. Essa reflexão ajuda a construir uma percepção ampliada sobre nossas vivências, sobre quem somos, o que fazemos e sentimos. Potencializa mudanças/metamorfoses e novas ações na vida, novos encontros com outrem e consigo.

O poema de Guimarães Rosa ajuda a pensar sobre as trajetórias formadoras da vida e em novos caminhos para se conhecer. Esta síntese poética de Guimarães Rosa de ponderação e de sentido nos revela o caráter reflexivo da arte. Essa acesa e constrói conhecimentos e relações antes não imaginadas, principalmente, por aqueles que

necessitam ter essa voz ressonante, amplificada ante o apagamento social e de suas escolhas. A arte possibilita compreender as experiências vividas como parte de nossa identidade, da nossa subjetividade. No poema, o escritor resume o que discussões teóricas levariam páginas para desenrolar, como Regina Machado (2003, p. 175) revela que, “toda verdadeira arte, não diz, mas possibilita a voz de suas próprias ressonâncias”.

Dessa forma, deve-se aceitar o convite de Boaventura de Sousa Santos (1988) e voltar a lançar perguntas incômodas e fundamentais: simples, elementares, inteligíveis sobre nossa trajetória. Para Santos (1988, p. 18-19),

uma pergunta elementar é uma pergunta que atinge o magma mais profundo da nossa perplexidade individual e coletiva com a transparência técnica de uma fisga. [...] Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade

Uma dessas perguntas, seria quais razões fundam nossa formação? A partir desse questionamento pode-se refletir sobre as diversas razões que nos povoam, quais certezas se tem e justificam nossos projetos e ações. Qual a nossa participação nesse processo? Qual a relação entre o passado realizado e o presente das tomadas de consciência? Como pensar e compreender a nossa formação?

Nesse percurso, se percebe que muitas certezas acumuladas durante a vida, às vezes impostas, é o que se deve rever na trajetória de vida pessoal e profissional. Questionar-se é abrir espaço para novas formas de ver e pensar. Desarrumar as razões, as certezas para reorganizá-las, ou seja, “trata-se de permitir um espaço para o exercício de recursos internos—perceptivos e intuitivos—para a aprendizagem, em uma ação de visitar como num passeio à paisagem, sua própria paisagem interna” (MACHADO, 2003, p. 178). A autora, Machado (2003) diz que diversas razões acumuladas durante a docência se tornam o inimigo no processo de fortalecimento e de aprendizado do professor. Afirma, que para aprender é necessário rever nossas razões, desapegar-se de verdades construídas que acabam por impossibilitar novas práticas, ou seja, as metamorfoses necessárias para

se aprender. Sendo assim, fazer a pergunta certa é saber escolher entre um e outro conhecimento acumulado, entre as diversas razões e, assim, reinventar o presente, ou seja, “saber escolher é saber aprender a aprender: definir critérios, encontrar pontos de referência, visualizar contextos, perceber relações entre diferentes ordens de dados” (MACHADO, 2003, p. 176). Esse constante revisitar-se para aprender a aprender tem nas histórias que se acumulam na vida meio para novas maneiras de se (re)fazer outra vez. Essa busca pressupõe uma curiosidade e inquietação que deve ser fomentada em constantes indagações sobre suas escolhas e desejos “que não focaliza o acerto ou erro, mas a possibilidade da descoberta” (MACHADO, 2003, p. 176). Redescobrir-se como aluno ao mesmo tempo em que se é professor, revisitar-se para compreender sua práxis educacional como descontextualizada, questionar sua posição no processo de ensino e aprendizagem, possibilitam o aprendizado, para assim, atingir a metamorfose e, assim, a borboleta.

Nesse revisitar das memórias e pensar o fluxo constante de conexões entre o sujeito e à docência em artes visuais, pode ajudar a construir um lugar para compreender onde estamos ou o que procuramos. A construção desse espaço que possibilita questionamentos, um espaço para revisitar o professor que se é e suas razões, um lugar, onde pela arte se pode adentrar e reorganizar-se, um espaço “feito de trocas, às vezes silenciosas, ações e inações num terreno de incertezas e beleza: condição para o nascimento da borboleta” (MACHADO, 2003, p. 179). Assim, a arte seria um casulo, que envolve e media todo um processo de autotransformação, que constrói novos pontos de vista, sentidos e objetivos para vida. De um estado a outro, ela desenvolve transformações tão significativas na mudança de perspectivas, como mudar do rastejar para alçar um voo.

A reflexão a respeito das minhas razões e caminhos tomados, passaram pelo fazer artístico, se realizaram como (auto)formação. Assim, as experiências dessas narrativas artísticas de formação “contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004, p. 43). Essas circunstâncias demonstram toda uma subjetividade, “suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais, etc.” (TARDIF, 2002, p. 232), que possibilitaram novas configurações formativas à prática docente do professor de artes visuais.

Nessa metamorfose, a subjetividade pôde ser um modo de pensar a natureza dos conhecimentos que dão base ao professor. Dessa forma, os enfoques narrativos, como Maurice Tardif (2002, p. 232) afirma, nos mostra a “voz dos professores”, ou seja, suas próprias narrativas e metáforas pessoais referentes ao seu ofício”. Como sujeito ativo e participante da sua prática, organizando-a por meio das experiências de vida, dos sentimentos e percepções de si e dos outros em diferentes lugares que se permeiam.

Realizar essa narrativa de vida é voltar ao início do Projeto Espelhos, para assim, o (re)escrever sob as experiências e percepções mobilizadas na formação continuada, nesse caso, o mestrado, engendrando uma nova forma de pensá-lo dentro do sistema socioeducativo. Como um conhecimento construído a partir da experiência dos socioeducandos, de maneira a potencializar afetividades, buscando o que de humano existe entre os adolescentes, objetivando a vida em liberdade e a ressocialização.

Nessa narrativa buscou-se aspectos da minha história de vida, e as relações entre mim e a arte, para compreender a minha metamorfose e, assim, dividi-la e reordená-la em uma narrativa para (auto)formação, onde o passado se encontra com o presente criando direções para uma nova ação em artes visuais no socioeducativo.

Caixas [...]

“sem o desejar expressamente, o artista é um filósofo. O seu olhar vai mais longe. No lugar da imagem terna da natureza, ele percebe o único quadro essencial da criação, a gênese”

Paul Klee

Pensar o presente é antes compreender a criação, o início. Fazer-se presente onde sua memória o leva a refletir sobre o que percebe como o todo de si. As diversas caixas lembranças, que armazenaram minha vida, minha história de vida existente nos artefatos, são “verdadeiros órgãos da vida psicológica secreta” (BACHELARD, 1993, p. 91). Eles tomam para si a nossa vida íntima, como “objetos-sujeitos. Têm, como nós, para nós, por nós, uma intimidade” (BACHELARD, 1993, p. 91). São nossa íntima relação,

relacionamento que estabelecem conosco, com nossa história e o que somos a partir das experiências existentes neles. A caixa de ferramenta, de costura, de fotografia são alguns dos enlaces afetivos que construí e que fizeram parte da minha trajetória como docente, como sujeito. Acessar esses “objetos-sujeitos” é ver um reflexo de quem sou refratado pelas experiências que colhi nos diversos fazeres que compõe minha prática docente. A memória pulsante guardada nessas caixas revelou meu percurso profissional, minhas influências, dramas e reflexões sobre o outro presente nesse percurso.

Cresci brincando sob um limoeiro e sempre observava minha avó costurando e meu avô atarefado com algum projeto na sua pequena oficina. Esta servia para consertos, reparos e, eventualmente, para dar forma a novos objetos para minhas brincadeiras. Meu avô foi mecânico da aeronáutica e minha avó costureira. Essas duas atividades me ajudaram a ter o que John Dewey (2010) chama de experiência artística¹², pela vivência e experimentação manual que me conduziram a ver e, conseqüentemente, atribuíram significado ao mundo.

Aprender a costurar e a manusear ferramentas potencializaram o que Juan José Mouriño Mosquera (1973) chama de “invisão pessoal”, ou seja, uma maneira de reformular o mundo e, além do mais, uma maneira de devolver ao mundo algo sintetizado. O ato de criar era um refundar do meu mundo a cada brincadeira. Acrescentar ou modificar utilizando a costura e a fabricação de objetos me ajudaram a pensar soluções no meu dia a dia de criança. Dessa forma, a oficina foi esse espaço aberto a meus questionamentos e as minhas buscas por soluções estéticas e funcionais para minhas brincadeiras/projetos. Era um espaço pequeno e com uma iluminação ruim onde passava uma parte do meu tempo. Observava meu avô nos momentos que utilizava a oficina e sempre me encantava ver algum objeto ser consertado ou criado.

¹² Talvez possamos ter uma ilustração geral, se imaginarmos que uma pedra que rola morro abaixo tem uma experiência. Com certeza, trata-se de uma atividade suficientemente “prática”. A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso—em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, à guisa de imaginação, a ideia de que a pedra anseia pelo resultado; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculos ou auxílio que lhes atribui; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética. (DEWEY, 2010, p.115-116)



Figura 2 .Avião feito pelo meu avô

Dentre tantos objetos que compunham aquele espaço, me recorro da caixa de ferramenta (figura 3 e 4), que ocupava o fundo da oficina. Vermelha, cheia de gavetas e com várias ferramentas, que na maioria das vezes não sabia para que serviam. Ela era a caixa de soluções, mediadora entre o que eu pensava fazer e o resultado esperado.

Assim, como a caixa de ferramenta, a de costura (a linha e a agulha) foi o meu primeiro contato com objetos\ferramentas que construíram outros objetos, artefatos. Ao criar na época de criança utilizando tais ferramentas, novas relações foram se estabelecendo, uma nova forma de ver se aprofundava cada vez que necessitava fazer algo ou alguma coisa para contar uma nova história para as brincadeiras. Pensar sobre essas brincadeiras e experiências da época de infância culminaram novos conhecimentos sobre o mundo e sobre si, pois, “não conseguimos apreender o mundo tal qual ele é, construímos mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer” (PILLAR, 2003, p.73). Um olhar sobre a brincadeira, lhe atribuindo significado; o que via e experienciava.



Figura 3 . Caixa de Ferramentas. Acervo particular do autor



Figura 4. Caixa de Ferramentas. Acervo particular do autor

Nesse caminho, o desenho veio naturalmente junto com a leitura de gibis. A vontade de reproduzir os super-heróis que me acompanharam na pré-adolescência, também mediaram a minha descoberta do mundo fora de casa. Observar este mundo me estimulou a querer capturar as cenas do cotidiano, paisagens urbanas e rurais nos meus desenhos. Aprendia vendo, como Froquin e Gagnard (1982) explicam que o ato de desenhar representa uma das maneiras fundamentais de apropriar-se do mundo e, em particular, do espaço. Aprender a aprender, com o desenho, é aprender a ver, isto só é possível aprendendo-se a fazer. Assim como, a caixa de ferramentas me instrumentalizava para criar e refundar o meu mundo, “com olhares revigorantes e revigorados” (BUORO, 2002, p. 27), em um processo colaborativo.

O desenho teve a função de me fazer olhar para quem me tornava e o mundo que vivia aguçando minha percepção. Dava forma aos meus desejos e dúvidas por meio dos traços e volumes que fazia. A linha de costura e a linha gráfica foram meios para alinhavar, coser, delimitar e registrar quem me tornara.

As caixas de ferramentas e costura foram importantes nessa contextura de soluções que dialogaram com as necessidades de manusear e as de criar, que construíram

uma nova forma de ver. Ana Mae Barbosa (1998, p. 24) afirma que o “artista incorpora a si próprio a atitude daquilo que percebe enquanto trabalha”. O manual, o método, o reproduzir foi o meio para compartilhar com o outro e o outro comigo meios para perceber nessas “artesanias” (FERREIRA, 2017) o fazer manual como a fundação da minha autoformação do futuro professor de artes visuais.

Na adolescência, a música foi a linguagem mais valiosa para aquela “invisão pessoal”. As bandas e a escola de música de Brasília (EMB) foram os espaços e meios que encontrei para criar e me reconhecer naquilo que era criado. Portanto, o aprendizado dessa linguagem me deu a experiência de sistematizar o fazer, pensar a prática artística, conhecer métodos e novos estilos. Eu fazia arte, mas o fazer por si só não dá todos os elementos. Vivenciei uma experiência completa como Barbosa (1998) esclarece, que é tão íntegra que sua conclusão é uma consumação e não uma cessação. De tal modo, Dewey (2010) explica que essa consumação é a conclusão significativa e (re)significada, impregnada pela apreciação pervasiva que penetrou o todo da minha experiência artística. O estudo da música ampliou minha percepção sobre o fazer artístico. Esse era também método, organizado e pensado. Imbricado a esse processo musical estava o desenho e, mais uma vez, a caixa de ferramentas, instrumentalizando-me, potencializando-me no mundo.

Naquela época, terminara meus estudos secundaristas e já me preparava para o ensino superior. O curso de artes visuais, que unia o desenho e o fazer manual às perspectivas históricas/filosóficas, foi o melhor caminho. A necessidade de trabalhar me levou a entrar no Curso de Artes Visuais na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (FADM), em 2000. No primeiro semestre de faculdade, consegui um emprego em uma loja de objetos de arte e decoração em Brasília. Experimentei o contato com inúmeros objetos de artistas plásticos e artífices do Brasil. Ver e conviver com alguns artistas me fez perceber a necessidade de ampliar meus conhecimentos para ser professor de artes visuais. Com cinco meses saí da loja e, assim, busquei trabalho como professor temporário em Sobradinho-DF. Fui trabalhar no Centro de Ensino Médio 02, onde, à época, funcionava também o ensino do magistério. Lecionei para ensino médio e magistério por aproximadamente oito meses. E não deixei mais à docência. Ao mesmo tempo que vivia o magistério, me profissionalizava na fotografia. Esta me encanta! E por influência do meu pai, que tinha uma antiga máquina Zenit (figura 5) parada em casa, dediquei-me a fotografia como prática artística e profissional.

“informação” cultural, como faria qualquer outra ferramenta (FLORES, 2011). A reprodutibilidade na produção de imagens me fez pensar na possibilidade de utilizar essa linguagem na sala de aula. Era mais atrativa e receptiva que o ato de desenhar, pintar ou recortar como prática para os alunos. Por não gerar uma resistência como o desenho a quem “não sabia desenhar”, por exemplo.

Em uma dessas práticas realizada em uma escola da zona rural de Planaltina, Centro de Ensino Fundamental Rio Preto, desenvolvi um projeto com a fotografia em lata ou Pinhole, onde estudamos as fotografias antigas que cada aluno tinha em casa, construindo um referencial visual familiar. E por meio das máquinas em lata, novos retratos foram feitos pelos alunos de suas famílias, descobrindo relações e conexões entre o passado e o presente numa busca documental familiar.

Quando tomei posse na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em 2008, tinha experimentado diversas ações utilizando a fotografia. Infelizmente, no ano seguinte, devido a um problema (fui ameaçado) na escola que trabalhava em Planaltina-DF. Transferiram-me para Sobradinho e, posteriormente, a convite de um colega fui trabalhar na Unidade de internação do Plano Piloto (UIPP), o extinto CAJE.

Uma realidade diferente com a qual não tinha vivido como docente até aquele momento. Todo tipo de problema existia por lá. Da falta de materiais básicos, como lápis e borracha, mesas e cadeiras, há agressões e mortes. Só existiam quatro salas com aspecto de escola na unidade inteira. As salas de aula foram ocupadas e a escola relegada a qualquer espaço que pudesse ser usado como sala de aula. Estas inadequadas quanto à luminosidade, à temperatura e ao tamanho. Um exemplo dessa precariedade era a sala, a primeira sala (Figura 6) que lecionei no socioeducativo que ficava dentro de um pátio, junto de outras duas salas. Ela era parte de um corredor, que dava acesso a um módulo utilizado como lugar de castigo, não tinha janelas, apenas duas portas de ferro. Tinha em torno de 7 m² e comportava de 8 a 13 alunos.



Figura 6. Primeira sala de aula que lecionei no socioeducativo, Caje, 2009.

Acervo particular do autor.

Uma frase que ainda é muito falada no sistema socioeducativo e ilustra esse lugar, afirma que “*esses adolescentes não precisam de escola e sim de cadeia*”. Frase reproduzida pelos próprios adolescentes, que entendem a escola como uma punição, como algo desnecessário e sem qualquer propósito, pois, a visão desses adolescentes é imediatista e tem suas bases na saciedade momentânea. Afirmando sempre: *Não estudava na rua, não vou estudar aqui!*

Estes posicionamentos e todas as dificuldades vivenciadas à época, me fizeram pensar em como poderia construir minha ação pedagógica em artes visuais e, assim,

transformar a ideia que esses adolescentes do socioeducativo tem sobre o estudo. Tentar construir pontes e não muros e grades como já existiam.

Meu primeiro desafio foi estabelecer uma proximidade entre mim e os alunos, o que era sempre refutado por eles, consideravam todos como “inimigos”. Essa perspectiva estava consolidada no discurso uníssono entre os adolescentes, uma visão sobre si e da vida mediada pela violência, crime e drogadição. Minhas ações se focaram em entender essa “cultura do menor infrator” no socioeducativo e em seguida me apropriar de significados específicos daquele universo. A linguagem utilizada pelos adolescentes, própria para designar objetos e situações, me ajudaram a iniciar essa aproximação. À vista disso, a mudança se iniciou quando eles começaram a escutar um pouco da minha trajetória, que sou pai solteiro e criava meu filho desde a primeira infância. Ficavam surpresos e curiosos em saber como eu e meu filho vivíamos e ouvi e vi, refletido nos olhares daqueles adolescentes, a vontade que tinham de ter pais presentes e uma vida como a de qualquer outro adolescente ante o abandono que viviam. Esses olhares sempre falaram muito sobre quem eram aqueles adolescentes. Lembro de me perguntarem se eu tinha medo ou raiva deles pelo que tinham feito, pelo que eram, respondia que não. E o que me importava era a forma como eles eram naquele momento e o que poderiam fazer para transformar ou ressignificar suas vidas.

Desenvolvi práticas artísticas em sala que buscaram ressignificar algumas simbologias próprias do contexto das medidas de internação. Por exemplo, o palhaço, que representa toda uma narrativa pautada no crime e violência, que materializa uma forma de ser e viver pelo crime para os adolescentes. Sempre muito desenhado, com aspecto “monstruoso” e violento, representava essa unidade delinquente entre os adolescentes. Colocou-se os desenhos dos “palhaços do crime”, em comparação com outros desenhos menos “monstruosos” e quase infantis de outros palhaços. Assim, procurávamos desenvolver a reflexão entre os adolescentes, que pensassem e escrevessem onde e quando uma imagem e a outra estava presente em sua vida. Muitas narrativas traziam histórias de infância ou a presença de irmãos pequenos que eram entregues aos cuidados dos adolescentes. A unidade entre eles era outra agora, as lembranças felizes, o carinho e o sentimento de pertencimento a família se faziam presente nas narrativas em oposto ao “palhaço do crime”. Pelo diálogo associado com a prática artística tentavam construir formas de pensar sobre o que fora feito, nos resultados das atividades ou o motivo da internação. Paulo Freire (1980) nos explica que ao indagar o ser humano, despertamos potencialidades e mobilizações da sua capacidade de optar, de decidir, de escolher e, ao

exercer sua liberdade de escolha na ação que desenvolve não muda apenas o mundo, muda sua posição diante do mundo.

Naquele espaço da docência na socioeducação e, que sempre usei o diálogo como método, introduzi o vídeo em animação como prática pedagógica. Recordara-me do que aprendera com a minha prática artística e, assim, tentei desenvolver uma maneira mais promissora de acessar os adolescentes, instigando-os que narrassem suas trajetórias e colocassem para fora todo um passado e presente. Isto permitiu que fossem senhores do seu próprio caminho, “escutar e dar a voz”. Desse modo, o vídeo me pareceu o meio mais eficiente, onde se ver e ser visto geraria pertencimento, uma inflexão sobre quem se é.

A animação em *Stop Motion* foi bem aceita entre os adolescentes. A curiosidade e a surpresa em aprender algo que antes era tido como quase “mágico”, foi importante para o desenvolvimento da criatividade e da autoestima. Além disso, foi inovador oportunizar nas aulas de artes visuais recursos e técnicas que eles nunca tinham ouvido falar e que ali poderiam criar e aprender fazendo. Os adolescentes estavam acostumados a aulas pouco criativas, giz e quadro, e foram surpreendidos pela nova prática.

Em 2015, à época na Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), iniciei o projeto intitulado Espelhos. Este promoveu, primeiramente, ações fotográficas e animações que culminaram em uma exposição na unidade. Joan Ferres (1996, p. 46) afirma que essa “capacidade de reproduzir a realidade, esta dialética entre objetividade e subjetividade” atribui a fotografia seu caráter informativo e, também, formativo.

Posteriormente, ocorreu a construção de roteiros (Figura 7), e a filmagem de dois vídeos documentários, intitulados “*Olhos de Vidro: Histórias pelo Caminho e 45 dias de vida*”, que serão mencionados adiante.

Reflexão Sobre 45 dias de UIPSS

* Esses 45 dias na UIPSS mudou algo na sua vida?

* O que você pensa em fazer depois que sai daqui?

* Se você nunca mais visse daqui?

* ~~O que você...~~

* Você é Recidente? Por que? O que aconteceu?
O que fez você voltar aqui?

* Você aconselharia alguém a vir aqui neste lugar?

* **PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS?**

① 06:00 da manhã todo mundo acorda às 7:00
vem o café com leite e pão.

* Fotos dos internos entregando o café da manhã

② 8:00 Banho de Sol ~~e cigarro~~ os internos que
tem cigarro é o único momento para fumar
às 10:00 tem o lanche normalmente esse lanche
acontece no pátio

* Fotos dos internos no pátio fumando e comendo

③ às 10:30 vamos para oficina de informática
menos uma vez na semana estamos pela.

* Fotos da informática

Figura 7 Um dos roteiros do vídeo 45 dias de vida, UIPSS. Acervo do autor



Figura 8. Exposição de trabalhos Fotográficos na UIPSS. Acervo particular do autor

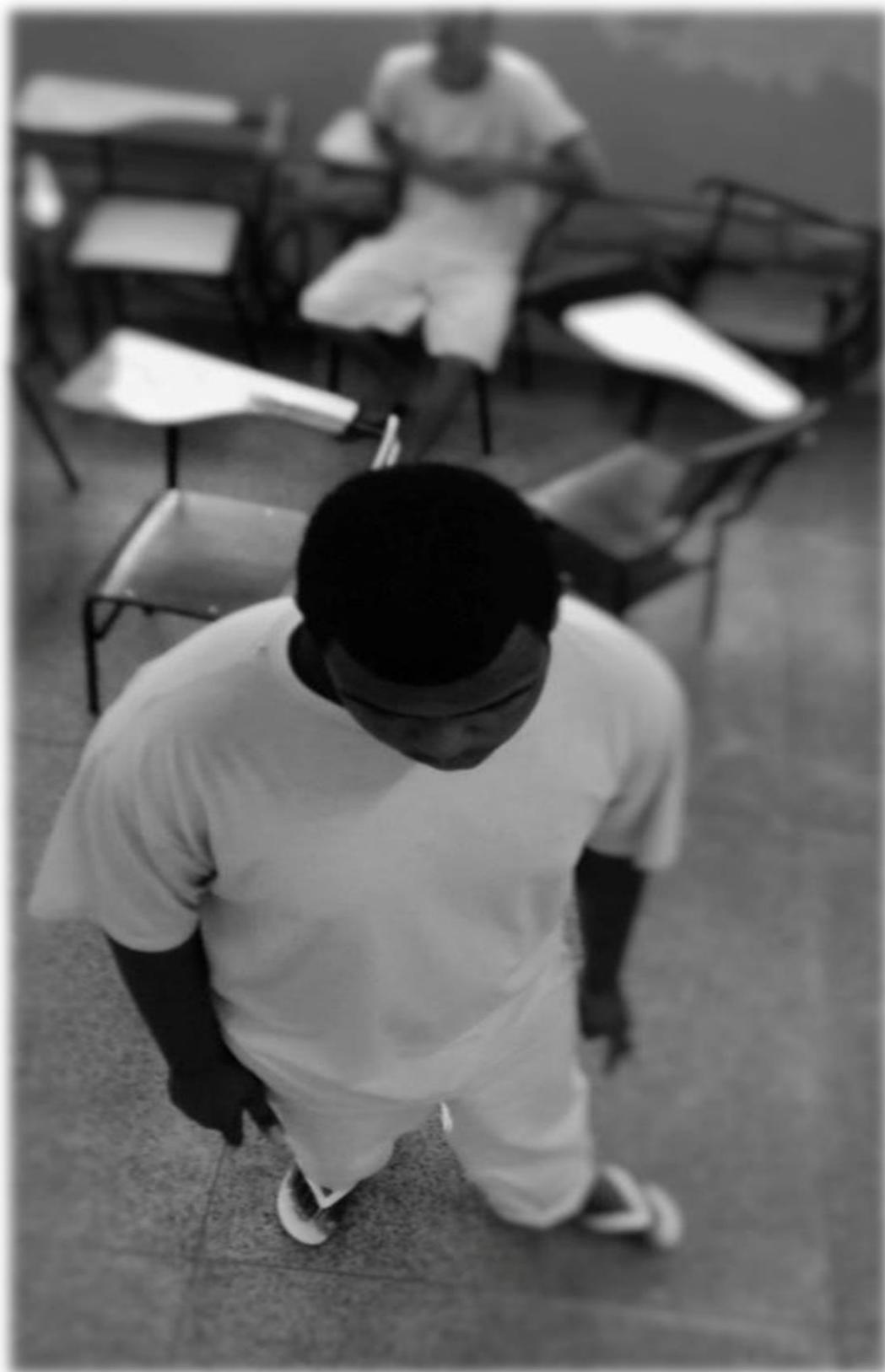


Figura 9. Foto tirada pelos socioeducandos no projeto Espelhos, UIPSS. Acervo particular do autor



Figura 10. Foto tirada pelos socioeducandos no projeto Espelhos, UIPSS.

Acervo particular do autor

Olhos de Vidro

Histórias pelo caminho



‘Narrativas que revelam as frustrações, as decepções, os sonhos e as ambições sociais, além dos problemas enfrentados pelas famílias do adolescentes da UIPSS’

Projeto Espelhos

Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória

Figura 11. Cartaz produzido juntamente com o Vídeo no projeto Espelhos, UIPSS.

Acervo pessoal do autor.

Os documentários falavam sobre o início da trajetória de crimes e os fatos que iniciaram esse caminho, além de refletir sobre os 45 dias de internação na unidade.

O nome espelho sugeria como mostrar aos adolescentes a se conhecerem, não pelo que era aludido por outras pessoas, mas, por si mesmos, por suas práticas e sonhos. Este tipo de experiência reflexiva a partir da imagem do espelho, instigava-os a buscar além das aparências a sua verdadeira essência. O ato de se ver e conhecer de se descobrir. Lembro-me de sempre escutar que o “os olhos são o espelho da alma” e a essência da transformação residia em como nos vemos, como construímos nossa visão pessoal, reconhecemos nossa identidade, nosso pertencimento.

Por conseguinte, os roteiros para os vídeos foram desenvolvidos em rodas de conversa, onde as experiências e vidas narradas estavam carregadas de autocríticas, pessimismo, abandono, violência e nenhum comprometimento com os estudos. Os diálogos entre os alunos e o professor foram importantes para decidir o roteiro e a montagem dos vídeos. O projeto foi interrompido em função da pouca sensibilidade tanto dos gestores da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), assim como do Núcleo de Ensino (NUEN).

O projeto Espelhos foi retomado, posteriormente, em 2019, já na Unidade de Internação de Planaltina com a produção do vídeo “*Palavras em liberdade*”, desenvolvendo, além da apreciação fílmica e os elementos da linguagem, a narrativa de vida.

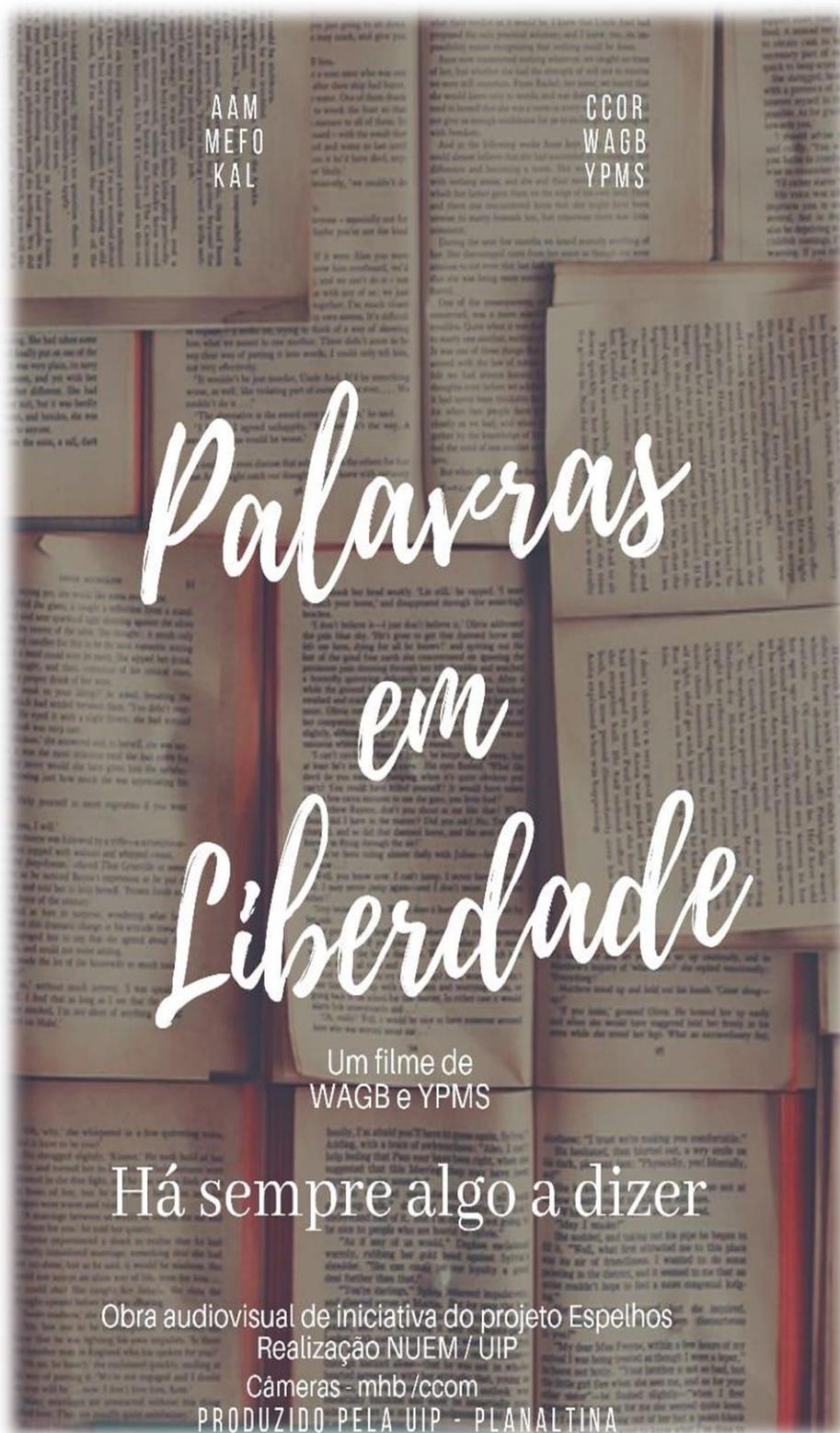


Figura 12. Cartaz produzido juntamente com o vídeo, UIP. Acervo particular do autor

O projeto se consolidou como meio para o protagonismo, a construção reflexiva e a autocrítica no espaço pedagógico. Freire (1980) afirma que o homem é um fazedor de cultura e de histórias, assim, a educação deve ser voltada a fazer do homem um sujeito, criador de sua cultura e história. No projeto, seriam fazedores e apreciadores de suas próprias histórias.

Fomos premiados com melhor filme e montagem no festival de curtas de Planaltina, posteriormente, o curta foi exibido no festival Internacional Pequeno Cineasta, que aconteceu em outubro de 2019 no Rio de Janeiro. Premiado também no 5º Festival de cinema das Escolas Públicas do DF com a melhor Fotografia. Importante acontecimento que gerou interesses e sonhos entre os adolescentes participantes e os espectadores do vídeo, como também, entre os adolescentes internados na unidade.

Todo esse percurso culminou também com a minha reflexão sobre quem é o docente? O que faltava? Como desenvolver meu trabalho no socioeducativo? Como entender toda essa prática que vinha desenvolvendo? Muitos questionamentos.

Estimulava os alunos a pensarem suas vidas e como (re)construí-las e, dessa forma, essas questões também me impregnaram. Pensar e expandir meus conhecimentos tornaram-se prioridade e me faz pensar em outros caminhos e sentidos para docência e na minha vida. É onde me encontro nessa dissertação.

Eu sou é bandido!

“*Ôxi professor, eu sou é Bandido*”. Essa é uma das frases que mais escutei nesses anos na socioeducação. Diante dessa afirmação de crianças sem infância, de adolescentes sem esperança, quis entender que bandidos são esses? Que adolescentes são esses? Mas, para isso, precisei repensar minha práxis no ensino de artes visuais no sistema socioeducativo.

A decisão de realizar este percurso narrativo foi sendo engendrado a partir do impacto que a ação pedagógica artística intitulada Projeto Espelhos suscitou na minha docência como professor de artes visuais no socioeducativo. E, conseqüentemente, a necessidade de repensá-la. Esta reflexão sobreveio em uma constante relação entre o passado realizado e o presente (re)significado, em um ciclo que relaciona aspectos dos teóricos que dão corpo a essa dissertação, ao mesmo tempo que contamos a história e desenvolvimento do Projeto Espelhos em novos enredos.

Dessa forma, quando penso na minha vivência com o universo da arte, a reconheço como parte indissociável de quem fui e sou. Ao contar minhas experiências docentes e, assim, perceber o que pode ser potencializado na vida de quem se permite fazer e aprender com a prática artista, compreendo meu lugar nesse percurso dos saberes e do ensino de artes visuais. Para Dewey (2010) o artista não é apenas aquele que domina o fazer de uma linguagem quando posto em comparação com os outros, mas é dono de uma sensibilidade singular na compreensão das coisas, “essa sensibilidade também orienta seus atos e criações” (DEWEY, 2010, p. 130). Atos e criações na sala de aula no socioeducativo, onde o fazer artístico possibilita o autorreconhecimento, além de gerar conexões subjetivas entre os sujeitos, constrói um diálogo contínuo com a humanidade existente em cada um. Ana Mae Barbosa (2003) assevera, também, que a arte ajuda as pessoas a não serem “estranhos em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país” (BARBOSA, 2003, p. 18), pois, insere-os no lugar de pertencimento, reforçando e ampliando seu lugar no mundo e sua fala. Assim, propor uma ação que permita que esse caminho seja compreendido e (re)significado por meio da arte, esta como um “importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (BARBOSA, 2003, p.18) para transformação de vidas, alijando sentimentos e percepções que precisam ser transformadas. Desenvolvimento necessário para materializar a proposta

socioeducativa, que é a “mediação dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa junto à sociedade, uma vez que esta política tem por objetivo educá-los para a vida em liberdade” (SILVA, 2012, p.113).

Dessa forma, objetivando refratar desse reflexo do passado por novas ações e caminhos para desenvolver no socioeducativo uma possibilidade metodológica que possa contribuir para um novo amanhecer na vida dos adolescentes em conflito com a lei. Busca-se no texto a seguir, os espelhos nos olhos, espelho de alma. O refletir sobre essa possibilidade metodológica a partir desse momento presente onde a arte é esse cominho sensível para ser ver com os olhos da alma, da sensibilidade que possibilita o reconhecimento de si, como e onde se encontra, além dos motivos que o trouxeram para o atual momento da vida. Por meio dos autores estudados que criam um diálogo com o passado para uma nova maneira de pensar e fazer pelas artes visuais.

Espelho nos olhos, espelho da alma

“Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induzira, alternadamente, séries de raciocínios e intuições”

Guimarães Rosa

O Projeto Espelhos iniciou seu processo de maturação no ano de 2015, na Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS) logo após a desativação da Unidade de Internação do Plano Piloto, UIPP. Em março de 2014, todos os professores passaram pelo processo de remanejamento para outras unidades do socioeducativo ou para o ensino regular. Esta movimentação gerou muita insegurança e conflitos que trouxeram dúvidas sobre a minha permanência no sistema socioeducativo. Na ocasião, pensava o ensino de

artes visuais no socioeducativo entre tentativas e erros, arriscava diferentes métodos, jogos, desenhos de observação, músicas e pouco penetrava no universo dos adolescentes.

De tal modo, analisava as possíveis ações educacionais no ensino de artes visuais para os adolescentes em restrição de liberdade na UIPP (Unidade de Internação do Plano Piloto). Nessa unidade, desenvolvi ações que questionavam a identidade assumida pela maioria dos adolescentes, a do “Bandido”, ou seja, do “menor infrator”, onde o universo simbólico era todo ele voltado para exaltar o crime. As falas, os desenhos, os planos de vida sempre vinham aprisionadas pela ideia do “menor” e, conseqüentemente, a falta de responsabilização pelo ato infracional cometido. Esta forma de representação sempre dificultou a minha ação pedagógica no socioeducativo, motivo pelo qual se tornou objeto de minha pesquisa e base para o Projeto Espelhos. Além de me ajudar a construir uma proximidade por meio da linguagem dos adolescentes, compreender as falas e, assim, uma visão mais aproximada desse lugar onde os adolescentes estavam, o menor infrator.

Percebi que a visão do “menor” sempre ofuscava a do adolescente sonhador. Os signos do crime que nesse universo eram sempre exaltados e valorizados mais do que o próprio querer do adolescente. A dimensão do humano, dos sentimentos, da reflexão sobre o que eles são e o que podem ser permanecia sufocada pela dimensão do “menor” infrator. Essa condição se mostra constante no ambiente escolar, nas diversas turmas e unidades que trabalhei no sistema socioeducativo. É um jeito de fazer parte de um lugar vivido que sempre os manteve a margem, e não era diferente no socioeducativo, que os mantinham a beira, sempre tratados como causa de todo o mau social, mas nunca parte deste. O contato com as imagens, falas, gestos e expectativas dos adolescentes em restrição de liberdade, das várias formas que encontram para interpretar à sua maneira a sociedade, ou seja, por meio dessa cultura do menor, me contaminou, me deu objetivo para continuar lecionando no socioeducativo.

À época minhas aulas eram uma tentativa de manter o controle, ou seja, quadro e caderno. O desenho e a pintura foram fundamentais para me dar a sensação de que realizava um bom trabalho e, principalmente, garantir certa distância física e emocional dos alunos. Mantinha-me vigilante na tentativa de não compartilhar minha subjetividade com os alunos e, assim, minha prática educacional acabava por reproduzir esse distanciamento. Tentava manter o controle, reproduzindo textos, aplicava práticas em sala que mostrasse perícia, eficiência e mantivesse a ordem, “uma visão bastante racionalista

do professor, reduzindo a subjetividade dele à sua cognição, cognição essa concebida segundo uma visão intelectualista e instrumental” (TARDIF, 2004, p. 231). Uma postura que servia apenas para cumprir com que era obrigatório, conteúdos e projetos vindos da direção e que sempre mantivesse os adolescentes ocupados até o término da aula. Os adolescentes, por sua vez, utilizavam-se do “menor” infrator como meio para chamar a atenção, uma maneira de se afirmar como homens violentos, assim como, intimidar aqueles que não faziam parte do seu universo. Uma forma de oposição, “modos pelos quais as crianças e os adolescentes resistem à condição de tutelados do estado” (PASSEGGI e SOUZA, 2016, p. 95), ao formal, ao controle que o estado impõe às subjetividades dos adolescentes. Sempre de mãos atrás das costas, cabeça raspada, roupa igual, ao falar não olhem diretamente, são exemplos desse controle do Estado sobre os corpos dos internos. O professor reproduzia esse sistema de controle por meio da sua atividade em sala, era tão eficiente quanto o cadeado que tranca a cela, ou a regra que não pode ser questionada para manter a ordem e disciplina.

Dessa forma, o “menor” estava para o adolescente, da mesma forma, o “controle” estava para o professor. Eram defesas de pessoas que não se reconheciam como iguais, mas com algumas semelhanças, como o medo (retido) do diferente, do “inimigo”. Foi assim que percebi que a minha tentativa de controle era o que me fazia sentir “inútil” em sala e distante do meu aluno. E a construção de um vínculo entre o professor e os alunos, tão necessário para o estabelecimento de uma relação de confiança naquele ambiente socioeducativo, não acontecia.

Certo dia, no CAJE, enquanto dava aula, um dos meus alunos não levantava o rosto, deitado sobre a cadeira. O aluno não poderia ficar sem fazer nada em sala ou seria advertido, era a norma. Acabei por perguntar o que ele tinha? Se estava doente e gostaria de ir à enfermaria. O aluno, depois de várias vezes indagado pelo professor sobre seu estado, respondeu que tinha “mente pesada”, que só queria ficar quieto. Mais tarde, revelou que não conseguia esquecer o que viveu e fez, não se perdoava e que a escola pouco mudaria esse sentimento de raiva e tristeza. Dias depois ele incendiou o colchão dentro da cela e por pouco não morreu, mas, teve várias queimaduras pelo corpo.

Ao vivenciar a situação narrada, percebi como era necessário ouvir o outro, compartilhar e buscar compreender quem era aquele adolescente à minha frente, que

sofria com o peso dos seus atos e que não sabia qual caminho seguir. Deixei de tentar controlar minhas aulas, criando um afastamento, e passei a dividir essa responsabilidade com os alunos. Compartilhar ideias, sentimentos e desejos, perder o medo e encontrar a humanidade. Construir diálogos! De maneira processual isso aconteceu quando busquei no “menor” como referencial para minhas aulas. Freire (2011, p. 109) afirma que o “diálogo é o encontro dos homens, que mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portando na relação eu-tu”. Aponta assim, a possibilidade para ressignificações entre os homens em relação a sua história através da presença do outro nesse processo. “Dando a voz” ao “menor”, percebi a riqueza que existia nos diálogos, que se estabeleciam sobre o universo daqueles adolescentes.

Assim, falar e ser ouvido é fundamental no socioeducativo, pois é pelo diálogo que se tem o “momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (FREIRE, 2011, p. 167). Conhecer a realidade do outro possibilita refletir e mudar ambas as posturas e, assim, compreender o diferente para transformá-lo em alguém igual, que a cada conversa se percebe na dor e nas alegrias como os sujeitos são análogos.

O termo “dar a voz”, que era utilizado pelos adolescentes no socioeducativo pode significar oportunizar ou expressar algo foi o ponto de partida para pensar e refazer a minha prática e postura em sala. Possibilitando o protagonismo dos alunos, um desarmar-se de discursos e posturas, para chegar ao indivíduo, respeitando seus sonhos e opiniões, sua fala e a forma como se pensam e representam. Um fato foi importante para compreender que o “dar a voz” é fundamental, que elucida a necessidade de se construir pontes até os adolescentes do socioeducativo e não muros. Compreensão ante o apagamento.

Dois alunos se desentenderam em uma aula, por um material coletivo utilizado na atividade proposta. Diante da situação, perguntei a um deles — que se negava a dizer “por favor” — ao pedir o material que estava com o outro aluno. Curioso, mais que preocupado em manter a ordem, chamei o aluno à minha mesa e lhe perguntei o motivo de não utilizar as palavras “por favor”. O aluno me disse que não se humilharia! Que pedir “por favor” seria demonstrar fraqueza, pois quando matava alguém, a vítima sempre pedia “por favor”. Ou seja, simbolicamente, tais palavras de gentileza representavam, para ele, um gesto de humilhação. Este aluno parecia estar tão

profundamente imerso no universo do “menor”, que sequer lembrava-se do significado dessa expressão em seu sentido mais nobre.

Relembramos Wittgenstein, que nos diz que “os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo” (*apud* DESGRANGES, 2006, p. 22), esses limites revelam a pouca aptidão tanto para criar compreensões possíveis e ampliar as percepções dos fatos do cotidiano quanto para se responsabilizar sobre suas ações. O adolescente que via apenas um significado atribuído ao termo “por favor”, por estar ligado à sua visão como “menor” infrator, tinha dificuldade em compreender o mundo em suas diferentes possibilidades e interpretações. Duarte Junior (1981, p. 13) nos ensina que a “*consciência do homem decorre de sua dimensão simbólica*”, esta dimensão vai além do físico e biológico para dar sentido ao mundo e a si próprio. Sendo assim, como poderia trabalhar a responsabilização desse adolescente quanto ao ato infracional cometido sem antes compreender a forma de interagir e pensar o mundo, sem conhecer sua história e assim parte de sua formação.

O processo de ressignificação pessoal e pedagógico teve início ainda na UIPP (antigo CAJE). Por meio do desenho, linguagem muito valorizada pelos adolescentes, que serve para dar visibilidade a certos símbolos ligados ao “menor” infrator, se desenvolveu uma ação em artes visuais para questionar o “menor”. Buscou-se explorar o universo imagético dos adolescentes para repensá-lo. Como ponto de partida, utilizei a figura do palhaço—que tem grande apreço e conotações criminosas no universo dos “menores” —para novas reflexões. Assim, percebi que permitir que desenhassem algo “proibido”, algo da informalidade que traziam consigo e que depois falassem sobre o que haviam produzido, possibilitaria uma maior abertura para o diálogo e exposição de diferentes pontos de vista. Além de compreender como esse adolescente se compreendia enquanto “menor”. Assim, levava o adolescente a pensar e se questionar sobre esses conceitos e ideias que defendiam como forma de vida, confrontando-o consigo mesmo, se fazia colocar em primeiro plano. Pineou e Le Grand (2012, p. 22) explicam que uma

[...] crise é necessária para que o sujeito possa abandonar esse patrimônio e ter coragem para começar, não apenas dar voz ao “eu”, mas também a refletir, fazendo-o trabalhar, selecionar e conjugar, na primeira pessoa, as palavras e os momentos herdados.

Esses diferentes pontos de vista ajudaram a descortinar os olhos dos adolescentes sobre a cultura do “menor” e do conflito entre o que se era ali dentro e o que se poderia ser fora. O palhaço, colocado contra a parede, ou seja, dissecado e discutido, passou de figura do crime a do brinquedo/imagem preferida de uma irmã. De um símbolo de agressão, desumano, logo, tornou-se uma lembrança terna e humana da sua vida.

Confrontá-los utilizando os próprios signos que eles reverenciavam, questionando o valor de alguns deles sobre uma outra perspectiva, pela própria história de vida, por exemplo. Foi uma outra maneira de refletir sobre suas ideias e a autoimagem que trazem em seu imaginário, possibilitando ver por outros pontos a si mesmos. Assim, a dimensão simbólica do “menor”, passou a dar lugar ao “Eu”, como protagonista e autor, suas memórias de infância e da adolescência sobresscrevem a história como “menor”. Uma lembrança de um aniversário, de um objeto como as fotografias, que relutam para ter nos “barracos”, os quartos e suas decorações contam uma história. Pineou e Le Grand (2012) chama esses objetos e documentos de “rastros”, sendo assim, construir uma “prática de rastros” é uma forma de contar a sua história de vida, “reunidos, esses rastros multiformes podem constituir documentos preciosos de história pessoal, familiar e social” (PINEOU e LE GRAND, 2012, p. 24). Assim sendo, entender como as coisas são ou como elas poderiam ser compreendidas pelos adolescentes a partir dos “rastros”, foi importante para me situar e aproximar minha fala e ações educacionais deste universo tão próprio como é o do socioeducativo.

Em meio as ressignificações, entre tentativa e erro, deixar o controle e disciplina para pensar as subjetividades em diálogo na construção de novos saberes de forma compartilhada para propiciar uma educação inclusiva, com base na cultura que o aluno trouxe consigo foi uma forma de democratizar o ensino e passar a incluir, a dar vez para sua fala. Assim, Pineou e Le Grand (2012) evidenciam que uma forma de democracia cultural existe no encontro dos sujeitos com a possibilidade de oportunizar suas falas e experiências, “dar a palavra a atores sociais que habitualmente não a têm ou que são falados por outros” (PINEOU e LE GRAND, 2012, p. 26), ou seja, uma metodologia para uma educação popular com bases nessas histórias coletivas. Como espaço de construção conjunta, possibilitou ao outro se ver e ser visto e assim falar sobre esse sujeito observado, projeta uma mudança de paradigma em toda a história recente desses adolescentes.

Eu senti que minha vida era igual à do pivete aí! Tudo que passei parece a mesma coisa. Só com umas diferenças. Ele tem mãe e irmãos eu não. “Tô na rua já faz uns tempos, acho que desde treze anos, quatorze. Sei lá... Nois é tudo igual mesmo, por isso tamos aqui, só sobrevivia porque o tráfico me ´dava o de comer e um barraco para morar. [...] única coisa que tenho de família era uma foto que os polícia ficou, da minha mãe, morreu. Pai sei lá, nuca vi. Meus irmãos tão no mundão. Os parceiros era minha família, nois fazia nossa história juntos agora, aqui e lá fora. Mas, sei lá! (pensativo) Acho que gostaria de ter minha família, fazer diferente, sei lá, besteira, acho” [...].

Um dos objetivos do Projeto Espelhos foi o de possibilitar o protagonismo, a participação coletiva e o posicionamento dos adolescentes em interação estrita nas trocas entre eles e com outros. Além disso, foi um espaço para construção da própria história do sistema socioeducativo narradas por esses adolescentes internados, que por vários anos tem sua liberdade cerceada nesse espaço. E mais, poderiam ter nesse espaço o lugar para se reconhecerem como capazes e parte da sociedade, não como o “mal”, mas como potência para construção de uma representação, ou seja, nomear, “Se não se nomeia uma realidade, nem se quer serão pensadas melhorias para uma realidade que se segue invisível” (RIBEIRO, 2019, p. 41). Mostrar outro lado, serem vistos como uma parcela que necessita existirem para além do crime, como pessoas dotadas de amor, sonhos e vontades como todos os outros.

Na Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), onde os adolescentes aguardavam até 45 dias a deliberação do juiz, podendo ser sentenciados ou liberados para a família. A escola era distribuída em quatro grupos de professores que atendiam blocos de alunos (módulos), estes separados por idade e por convivência (para evitar as brigas). As salas eram multisseriadas, ou seja, os alunos das séries iniciais ou do ensino médio assistiam aula na mesma turma. Portanto, o professor deveria atender a todos propondo atividades que pudessem ao mesmo tempo, educar um e outro. À época a pedagogia de projetos veio para dar conta dessa especificidade de ensino no provisório, pois

[...] promove a horizontalidade da relação com os saberes. Ela permite que todos os envolvidos no trabalho pedagógico sejam atores e autores, que as pessoas aprendam não somente “conteúdos”, mas habilidades, atitudes, valores, princípios. O trabalho por projetos de aprendizagem desperta a curiosidade, o interesse pela descoberta, pelo novo. E, além, de tudo isso, permite que os sujeitos construam todos esses saberes a partir de seus próprios interesses, sem que lhe sejam impingidas informações sobre as quais eles não

têm o menor interesse e curiosidade porque não fazem parte de seu contexto de vida (CASTRO, 2008, p.65).

A pedagogia de projetos foi meio para as construções de ações educacionais, por parte da escola, integrando o adolescente ao processo de ensino. Os grupos de professores definiam um tema gerador que trabalhariam durante o semestre. Assim, os professores montavam suas estratégias de ação por meio de um projeto que pudesse atender a todo um conjunto de alunos de cada bloco. Foi nesse espaço multisseriado e com base na pedagogia de projetos que idealizei uma ação educacional em artes visuais com base no diálogo e que introduzia a linguagem do audiovisual para dar condição de atuar nesse contexto de constantes mudanças, onde o analfabetismo era uma das formas de gerar tensões e desinteresse pelas aulas de artes. Foi o início do percurso para dar ao adolescente o protagonismo e seu lugar de fala.

A partir de uma série de conversas com os alunos, sobre o que seria mais interessante desenvolver em sala, abrindo assim, o diálogo e mantendo a atenção dos alunos na aula, não em algo exterior a eles, mas, fazendo parte deles. Assim, Freire (2011) revela que através do diálogo podemos olhar o mundo e nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como parte de uma realidade inacabada e em constante transformação. Além de dar possibilidade de um com o outro se ver como igual, não excluindo, mas incluindo pela oralidade.

Na UIPSS, enquanto dialogávamos sobre qual seria o tema do vídeo, várias narrativas de vida se misturavam a sentimentos e desejos de melhora na fala dos garotos. Um dos adolescentes, que não via o motivo para fazermos o vídeo e não participava da atividade, acabou por definir o tema, quando contou sua história de vida, pois, estava indignado com um outro adolescente que faltara com respeito com sua mãe e ele não tinha ninguém na vida, nem pai, nem mãe. Contou que desde os onze anos traficava para se sustentar. Disse que só se importava com uma senhora que ele cuidava. Ela também era sozinha como ele. Paraplégica, analfabeta e sem renda, o adolescente era sua família e ela a dele. Ele a ajudava em tudo, compartilhavam a moradia e a comida.

Sua narrativa fez com que os adolescentes da atividade também se surpreendessem e, assim, contassem suas histórias para que as pessoas pudessem conhecer quem eles eram. Conectaram-se pelo contar do surpreendente em suas vidas,

coisas boas e não apenas pelo crime. As experiências narradas construíram um novo olhar sobre os “menores” infratores, que se tornariam humanos, dotados de empatia e amor em oposição a suas trajetórias eivadas de dificuldades. A narração de suas histórias propiciou um encontro entre eles, incentivando e projetando uma nova forma de se verem, uma “inteligibilidade biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 55) esta maneira dos sujeitos compreenderem a si mesmos, suas vidas, recontando-a. Esse contar de si mesmos para se ver, potencializa a necessidade de se fazer presente e de ter suas ideias compreendidas pelo outro. Dessa forma constroem um lugar de protagonismo, um ato de se nomear.

Perceber que alguns comportamentos dos adolescentes decorreram da necessidade de se afirmar, de existir, se fazer presente foi parte desse processo de se contar para os outros. Eles lutam para “ter voz”, existir por intermédio da fala, já que seus corpos são disciplinados constantemente. Essa necessidade em falar, de se fazer presente é sempre eivada de agressividade e muitos questionamentos, “idiossincrasias próprias do ambiente institucional de seus acolhimentos” (SOUZA, 2014, p. 82). Por meio dessas conversas, nesses círculos de diálogos comecei a perceber que o falar de si, a necessidade de se revisitar e afirmar sua presença seriam a base do projeto, ou seja, procuraria “dar a voz” as suas histórias, propor um lugar de fala.

O meio para desenvolver o projeto tem como base os círculos de cultura de Paulo Freire ampliados para os Círculos Reflexivos Biográficos (CRB), que buscou na narrativa de vida, ou seja, na (auto)biografia meios para uma (auto)formação dos adolescentes. Diversos suportes foram utilizados até a escolha do vídeo como artefato final para esse processo. Essa possibilidade criou meio para construir uma expressividade própria, que não excluiu os sujeitos que não dominavam a escrita, que o presentificava nos gestos, nos olhares e nas pausas em sua fala gravada, que oportunizava ser objeto e objetivo de suas reflexões, como quem analisa um vídeo com a distância necessária para pensar sobre seus sentimentos. De tal modo, Ferrés (1996, p. 59) explica que “permite uma aprendizagem prática, servindo-se da mesma linhagem que se pretende aprender” em uma formação por processos criativos e participativos, em uma *autopoiesis*.

A animação, a fotografia, o desenho, a escrita e os diálogos em roda foram antecessores, onde a participação na escolha foi realizada de maneira compartilhada entre os adolescentes e mediada pelo professor. Os círculos de diálogos inspirados nos círculos

de cultura de Paulo Freire (2010) possibilitam estabelecer uma relação de confiabilidade entre os participantes, aclarar objetivos e perceber o motivo de sempre quererem falar e contar algo se percebendo nesse trajeto. Freire (2011) diz que “através do diálogo podemos olhar o mundo e nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (apud NASCIMENTO e OLINDA, 2017, p. 48). O diálogo não foi o meio para se conseguir um resultado, mas, para além, foi a maneira de estabelecer uma transformação entre os adolescentes, alargando a capacidade de comunicação e argumentação sem a necessidade de agressões. Possibilita no constante nomear a si uma visão mais crítica sobre sua própria condição enquanto adolescente, morador da periferia, preto e pobre. Dialogar com os adolescentes a partir das conclusões que eles tiravam de sua condição histórico-social faz dessa dissertação algo potente no diálogo sobre pertencimento e racismo, pautadas nas experiências pessoais. Desses círculos de diálogo foram construídos diversos roteiros para animações e documentários, assim, dois foram filmados: “*Olhos de Vidro: Histórias pelo Caminho*” e “*45 dias de vida*”. Todos desenvolvidos do início ao fim pelos alunos. No entanto, o projeto foi interrompido no ano de 2018.

O Projeto Espelhos foi retomado, posteriormente, em 2019, já na Unidade de Internação de Planaltina (UIP) com a produção do vídeo “*Palavras em liberdade*”, desenvolvendo, além da apreciação fílmica e os elementos da linguagem, por uma visão biográfica. O projeto Espelhos se consolidou como um lugar de fala, “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir” (RIBEIRO, 2019, p. 64), possibilitou a construção reflexiva e dialógica no espaço pedagógico socioeducativo. Ao narrarem pequenos fragmentos de suas histórias de vida, trazem uma nova maneira de pensar a si e seu projeto de vida, passando a se ver em outro lugar. Em um lugar de protagonismo, de fala, de representação de quem se é e como se percebe no mundo.

O Projeto Espelhos se apreende como um lugar de construção de vozes, de fala sem medo e interlocução. Spivak (2010) explica que a “fala” dos sujeitos subalternos seria a sua agência, ou seja, a sua autonomia diante da sociedade excludente em que eles se encontram. Essa consciência de se perceber como capaz é parte fundamental em um contexto de apagamento e controle como é o socioeducativo. O Projeto Espelhos possibilitou novas formas de se afirmar e de se perceber capaz. Mesmo vindos de classes mais baixas da sociedade, pretos e pobres, excluídos de políticas públicas com quase nenhuma representação e lembrados socialmente, apenas, por seus atos conflitantes com

a lei podem se perceber como parte menos favorecida e que necessitam de novas formas de representação social. Como autores e atores de todo processo de construção, passaram a refletir sobre sua condição e necessidade de se ver e mostrar como sujeitos com história, desejos e sonhos, “pensar lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdades, pobreza, racismo e sexismo”” (RIBEIRO, 2019, p. 83).

Sendo assim, o lugar de fala é um lugar privilegiado, pois nem todos possuem o mesmo direito de voz. Ainda que o subalterno encontre um lugar de fala, quando ele consegue tal privilégio, ele já não é mais um subalterno, ele já alcançou uma posição social relevante. Uma situação que aconteceu enquanto conversava com os adolescentes sobre o que filmar. Revela um pouco da potência do Projeto Espelhos em fomentar esse lugar e empoderamento.

Já discutíamos há algum tempo sobre o que filmaríamos no curta, não tínhamos nome e nem direcionamento sobre o que fazer, mas, uma fala foi importante. Um dos adolescentes me inquiriu sobre o que poderíamos conseguir com aquele vídeo? Que lhe parecia trabalho demais para algo que não desse algum retorno a ele. Fiquei calado, pensando no que responder a aquele adolescente, que, assim como a maioria, é imediatista e tem nas recompensas materiais o fim para suas ações. Então lhe disse que essa atividade poderia lhe trazer mais conhecimento e novas experiências. Ele não falou nada, logo em seguida um outro adolescente lhe pergunta: “você não gostaria de mostrar a sua família e a os outros quem você é e o que você pensa? Nois estamos aqui trancados é a oportunidade de fazer algo!” O adolescente que não via propósito, responde que não adiantaria nada, “pra que esse trabalho, nois é bandido, é isso!”. Logo a intervenção do adolescente que acreditava na ação respondeu: “se não falar, ou mostrar outra coisa as coisas nunca vão mudar! pode ter cometido um crime, mas, somos é humano, tem família e filho. A gente pode querer ser outro.”

Esse rastro de memória mostra como a oportunidade de falar mobiliza novas formas de se ver e querer ser visto, por sua própria concepção e não pela que é inculcada nesses sujeitos todos os dias. Assim sendo, o meu posicionamento como professor e pesquisador também é um ponto a ser questionado, em como deve ser meu papel no contexto de “dar a fala” e não precarizar o diálogo com os adolescentes. Nas palavras de Spivak (2010) para se tornar possível a fala desses sujeitos subalternizados

historicamente, ela mostra que a principal intenção é tratar da questão da autonomia do subalterno e de sua representação e, assim, possibilitar a autonomia em falar de si e por si. O Projeto Espelhos pode tornar-se um lugar de acolhimento e de compartilhar de falas, onde a posição do Professor/pesquisador é também questionada e revista para garantir autonomia e representação aos sujeitos implicados na ação. Como parte do processo, como participante, o falar é dialógico, pressupondo um falante e um ouvinte. O adolescente não pode falar, e se por acaso vier a falar ele não pode ser ouvido. O processo dialógico não se concretiza para o adolescente, sua fala é mediada por alguém que a reivindica por ele. Sendo assim, o Projeto Espelhos, com base nessa dissertação, buscou seus contornos e métodos para enaltecer a voz e a participação dos adolescentes. Como quem pensa, faz e aprende com sua história e a do outro. Nesse caminho, o projeto apontou, por meio dos vídeos (auto)biográficos, criando um conjunto de artefatos pedagógicos que foram usados em sala, possibilidades para uma epistemologia própria do socioeducativo pelos adolescentes e para eles.

Destarte, quando voltamos a epígrafe inicial desse tópico onde extraímos um pequeno trecho do conto *O espelho* (2001), Guimarães Rosa investiga a fundo a alma humana. No conto o narrador relata a sua experiência de olhar para um espelho e, inicialmente, não se reconhecer, sentir repulsa da imagem que vê e, depois, só depois, perceber que se tratava de sua própria imagem. Depois dessa experiência, o narrador busca compreender-se. Trata-se de um constante questionamento e, ao questionar-se, o narrador propõe que o leitor também reflita e indague sobre si mesmo, visto que aos poucos vamos nos identificando com esse narrador. Assim, é a proposta do Projeto Espelhos no socioeducativo, fez com que o adolescente entrasse em contato com esse reflexo inicial, do menor, e por meio de sua narração de vida pudesse se rever. Compreender-se como ser dotado de capacidade de criar e se transformar, em um processo de autoformação. Iniciando esse processo de perceber sua autoimagem por um fluxo constante de questionamento sobre quem se é e quem se foi para se identificar com o narrador, ou seja, uma procura por e com ele próprio, “eu por trás de mim” (ROSA, 2001, p. 96). Para que isso aconteça, esse processo tem métodos e autores que dão forma a essa busca por construir novos diálogos, questionamentos e reposicionamentos para a vida. Assim, “a “vida” consiste em experiência extrema e séria; sua técnica — ou pelo menos parte — exigindo o consciente alijamento, o despojamento, de tudo o que obstrui o crescer da alma [...]” (ROSA, 2001, p. 99).



Espelhos 3.

Método

Artifício

*E o sentimento súbito de se
estar enclausurado numa cela
infinita. Para onde pensar em fugir,
se só a cela é tudo?*

Fernando Pessoa

Fernando Pessoa por via de seu semi-heterônimo, Bernardo Soares, cogita nesse fragmento “Para onde pensar em fugir, se só a cela é tudo?” sobre uma necessidade em sentir e compreender a própria existência, onde as diversas informações que encontra no mundo o distanciam de si. Em Bernardo Soares, Pessoa revela a sua faceta itinerante pela vida, tão estranho de si como dos outros, desdobrando-se entre determinantes psicossomáticas que o obrigam a continuar a viver o dia a dia e a acuidade da sua inteligência específica e particularmente cerebral, tornando-se um espectador de si e do mundo, como fosse um espelho que reflete, simultaneamente, o seu eu para os outros e para o mundo.

Há necessidade em se descortinar e compreender as celas as quais os sujeitos estão presos. E por essa apreensão, poderemos ser nós por nós mesmos, por uma compreensão de uma existência que se fecunde em nosso próprio conhecimento latente da vida vivida e partilhada com os outros. A cela pode ser compreendida como esse lugar de existência entre tantas imagens, significados que são aos poucos apresentados como verdades e razões que determinam escolhas e formas de se pensar no/o mundo e que nos afastam de nós mesmos. Sendo assim, buscar as chaves desse cárcere, que parece não ter cantos ou grillhões explícitos e pensar a fuga, começa por questionar o conjunto de ideias e paradigmas que estabelecem distanciamentos entre os sujeitos e o conhecimento, ou seja, métodos que privilegiam os conceitos e não os sujeitos e suas vidas.

Compreende-se que todo conhecimento tem bases em teorias e que essas “vem a ser um sistema de ideias, uma construção do espírito humano que levanta problemas” (RIZZI, 2003, p. 63). Esses problemas espelham as necessidades e a exaustão que a cada dia povoam o ser em sua busca por adaptação, integração ou autoconhecimento. Algumas dessas buscas são povoadas de regras e direcionamentos, ou seja, são sistemas de ideias que se compõem com princípios lógicos, paradigmas, “estes são frutos de noções, crenças e ideias de determinada cultura em determinada época” (RIZZI, 2003, p.63). Essa inscrição história e sociocultural que a autora elucida em seu texto revelam que alguns paradigmas fundam percepções e ações educacionais que não mais se inserem em contextos atuais ou com especificidades próprias como a do sistema socioeducativo.

Para a autora o ensino da arte esteve ligado ao paradigma da ciência clássica, ou seja, “da simplificação, que opera por disjunção e redução (classificação e disciplinarização do conhecimento)” (RIZZI, 2003, p.64) e, assim, conduz o conhecimento a um catálogo de elementos não ligados e a uma anulação da diversidade. Esta prisão, esta separação cartesiana, como Maria Chistina de Souza Rizzi (2003) afirma, do sujeito e do conhecimento faz dos estudos sobre os sujeitos existentes relegado ao âmbito filosófico e dos objetos a área científica, impede pensar a unidade na diversidade, em relações e uma visão mais ampla. A autora nos incentiva a pensarmos que na atualidade há uma consciência contemporânea e essa com bases em uma nova maneira de conhecer. Ferrés (1996) mais uma vez nos ajuda a compreender essa mudança do tempo e suas mudanças na maneira de conhecer o mundo. Para o autor, o sujeito contemporâneo, que tem sua relação com o mundo mediada pelas tecnologias, o lê de outra maneira, precipuamente pela imagem, a “aparição e o uso de novas tecnologias provocam alterações nas formas de pensamento e de expressão, nos processos e atitudes mentais, nas pautas de percepção, na proporção dos sentidos” (FERRÉS, 1996, p.13). Logo, o sujeito contemporâneo que tem na imagem sua forma primeira de conhecer, diferente do sujeito que tinha seu conhecimento mediado pelo texto, por uma análise lógica. O sujeito contemporâneo contempla uma imagem quando “submergindo-se” nela, ou seja, para Ferrés (1996) é uma operação sintética, que, primeiramente, é realizada de forma global. E esta atual profusão de imagens e sons possibilitou o nascimento de um novo tipo de inteligência.

O novo homem, com predomínio do hemisfério direito, compreende principalmente de maneira sensitiva, deixando que vibrem todos os seus sentidos. Conhece por meio de sensações. Reage diante aos estímulos dos

sentidos, não diante das argumentações da razão. O adulto criado na antiga cultura com predomínio do hemisfério esquerdo só compreende pela abstração. O jovem só compreende pela sensação (FERRÉS, 1996, p. 14).

Esta forma contemporânea de compreender o conhecimento está em oposição ao paradigma das ciências clássicas, como afirma Rizzi (2003), de forma que nos sugere a pensarmos novas formas de articular o saber, um esforço reflexivo sobre esse saber, o sujeito e suas relações. Sendo assim, se movimenta a questionar as diversas razões existentes no ensino da arte, como e o que se deve ensinar em artes ou pensar como o ensino das artes visuais pode desenvolver reflexos metodológicos dentro do sistema socioeducativo para ressocialização?

Nesse conjunto de ponderações, refletir por outros motivos é pensar uma pedagogia¹³ crítica das razões que assegure ser quem se é, ou seja, que aprecie as representações as quais se está impreterivelmente inserido ao fazer parte deste mundo de imagens para se compreender nele. Além de pensar as representações vindas da relação entre os sujeitos e os diferentes meios de circulação audiovisual como “produtiva não apenas de conhecimento, mas também de subjetividade” (GIROUX e MCLAREN, 2001, p. 144).

Conceber uma pedagogia que se compreenda como um esforço para criar uma ascendência sobre o conhecimento e possibilite pensar quais identidades são produzidas, e como são produzidas “no contexto de conjuntos particulares de práticas ideológicas e sociais” (GIROUX e MCLAREN, 2001, p.144). Pensar no bojo do sistema socioeducativo, a internação que estimule os sujeitos a pensar na forma como eles interagem com as representações construídas dentro do “menor” e como contribui com outros significados que mediam a compreensão da realidade, como negociam a realidade e também constroem o processo de ressocialização tendo como referência seu próprio conhecimento, sua história de vida.

Pensar o ensino das artes visuais no sistema socioeducativo por meio da metodologia (auto)biográfica se reflete sobre quais ações seriam necessárias e como poderiam ser desenvolvidas dentro do espaço das medidas de internação para construção

¹³ O termo aqui é compreendido como o estudo dos ideais de educação segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais. Conjunto de doutrinas princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático.

de um engajamento aos estudos e na construção de novos projetos de vida. Contudo, precisamos lembrar o que Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) já nos alertam sobre a necessidade de se ter cuidado na construção de conhecimentos e na elaboração de métodos de pesquisa. Esses cuidados tornam-se ainda mais decisivos, quando se trata de realizar pesquisas com sujeitos em desenvolvimento como crianças e adolescentes, “respeitando sua singularidade e a legitimidade de sua voz” (PASSEGGI, NASCIMENTO E OLIVEIRA, 2016, p.113). No caso da presente dissertação, o cuidado é em não cometer atos de violência simbólica contra aqueles sujeitos em situação de restrição de liberdade dispostos a narrar suas experiências, “a inquietação com o rigor científico na construção dos conhecimentos com bases em narrativas autobiográficas desdobra-se no cuidado com a ética no uso dessas fontes e na elaboração do método da pesquisa” (PASSEGGI, NASCIMENTO E OLIVEIRA, 2016, p.113). Utilizando-se das narrativas de vida como meio e método para essa investigação, que se fundamenta na percepção e legitimação do adolescente, no caso da dissertação, como sujeitos de direitos, capaz de narrar sua história e de erigir conhecimento sobre ela em um processo de emancipação e de diálogo contínuo com o mundo, o qual voltam a agregar como egressos.

Nessa perspectiva, é importante pensar sobre o termo ressocializar, como o ponto medial para qualquer ação educacional dentro do sistema socioeducativo. Assim como, compreender o que esta palavra composta pelo *social* aliado a *educação* pode nos esclarecer sobre as possíveis ações que promovam alguns dos aspectos aos quais a lei explicita como objetivos necessários aos adolescentes em conflito com a lei para o seu retorno familiar e social. Cada medida socioeducativa demonstra condições próprias de tempo e tipo de sanção, entretanto a medida de internação é considerada junto com a semiliberdade como uma das mais complexas e que implica em maiores desafios, por considerar o desenvolvimento pessoal, social, emocional e educacional, além de reestabelecer o vínculo familiar e comunitário do adolescentes. Para Maria Nilvane Zanella (2011) a práxis socioeducativa é o “espaço de surgimento, explicitação e negociação a partir do qual se possibilita dialeticamente a transformação educativa” (p.22), é o lugar onde o diálogo e a necessidade de se estabelecer novas percepções sobre si são tão importantes quanto o próprio caráter sancionatório da medida sobre o ato cometido. Sedo assim, Rafaelle Lopes Souza e Andréa Maria Silveira (2015) nos esclarecem que dentro de instituições prisionais, no caso da dissertação o socioeducativo, tendem a criar uma “mortificação do eu”, sendo uma “mutilação da identidade do

indivíduo quando este se depara com o total rompimento com o mundo exterior, e a partir daí submetido à rotina e aos mecanismos disciplinares das instituições” (SOUZA e SILVEIRA, 2015, p.168). Essa mortificação da sua identidade, como afirmam as autoras é pelo fato de que muitos “presos” são constrangidos a desempenharem certos tipos de comportamentos, onde as consequências simbólicas são outras a concepção de si mesmo, pela homogeneização promovida no sistema, pois

[...] todos usam as mesmas vestimentas; alguns pertences essenciais, como os documentos, são confiscados; as refeições são servidas no mesmo horário; as visitas são controladas; suas correspondências e intimidades são violadas; suas atitudes diante das pessoas que trabalham na prisão são de total submissão (SOUZA e SILVEIRA, 2015, p.169).

Em oposto a este “despojamento de seu papel”, fazê-los crer que não são o ato que cometeram asseverando o “preso”, mas refletir sobre a situação que os insere nesses espaços de violência. Necessário para promoção do retorno a sociedade, não pelo controle do ser, mas pela humanização daquele sujeito.

Promover ações que não crie mais violência simbólica, além da já experimentada pelos adolescentes em conflito com a lei e privados de liberdade, é importante para dar ao sistema socioeducativo seu caráter emancipador e construtor de novas trajetórias de vida, aliado a uma nova percepção de quem são, possibilitando essa ação como ressocializadora vinculada aos direitos humanos.

Nesse caminho, é importante pensar a socioeducação no seu conceito originário e compreender que a terminologia “socioeducação” nasce da tentativa de construção de um trabalho baseado em uma educação social, numa visão crítica sobre os sujeitos e suas vidas. Cynthia Bisinoto (2015) nos esclarece que o termo socioeducativo fora inserido na legislação atual por Antônio Carlos Gomes da Costa¹⁴, sendo um conceito retirado do Poema Pedagógico¹⁵ de “Makarenko: socioeducação”. Busca enfatizar o caráter

¹⁴ Pedagogo, autor de diversos livros e textos sobre promoção, atendimento e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, com experiência em diferentes órgãos governamentais e não governamentais na área da infância e juventude. Foi diretor da Fundação do Bem Estar do Menor (Febem) e um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹⁵ O “Poema Pedagógico” foi escrito pelo pedagogo ucraniano Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), narrando sua experiência como diretor de uma instituição que atendia a jovens abandonados e infratores na União Soviética, no período de 1920 a 1928, e os transformou em ativos cidadãos. Educação social é um dos conceitos centrais nesse trabalho de Makarenko.

pedagógico das novas políticas públicas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei e ao mesmo tempo critica os códigos anteriores, “entende-se que a socioeducação emergiu com a responsabilidade de evidenciar o caráter educativo das medidas, rompendo com o caráter até então punitivo, coercitivo e corretivo que prevalecia na execução das medidas” (BISINOTO, 2015, p. 581). Assim, Bisinoto (2015, p. 53), ainda nos esclarece que a socioeducação, termo usado no ECA, na verdade para Makarenko tratava-se de educação social,

[...] fundamentada nos ideais marxistas, tem como finalidade a superação das desigualdades sociais por meio de uma pedagogia centrada no desenvolvimento da autonomia, da emancipação e do empoderamento dos segmentos socialmente excluídos e marginalizados, tais como, população de rua, crianças e adolescentes em situação de drogadição, apenados, comunidades indígenas e quilombolas, dentre outros.

Ou seja, o conceito de educação social está indissociavelmente ligado ao de exclusão social e, logo, Bisinoto (2015) nos ensina que a educação social deve estar presente nas ações pensadas para a socioeducação enquanto fundamentos teóricos, conteúdos e nas metodologias promovidas para atuar em uma sociedade marcada por processos de dominação e exclusão. A autora vai além, afirmando que se deve pensar essa educação social em uma perspectiva crítica, indo adiante a uma concepção apenas de inclusão dos marginalizados no mercado de trabalho, em programas de esporte cultura e lazer, reproduzindo o modelo da sociedade liberal, mas formar sujeitos críticos que recusem o lugar social no qual foram colocados pelo sistema de classes e que atuem na superação do sistema de exploração (BISINOTO, 2015; ZANELLA, 2011).

Pensar uma ação educacional socioeducativa é em primeiro lugar colocar o sujeito em restrição de liberdade como protagonista, como início, fim e meio de todo processo de construção do conhecimento, ter na sua história as bases epistemológicas do seu conhecimento, para assim, promover uma educação socioeducativa que se volte ao desenvolvimento do potencial dos jovens, propondo-lhes outra voz e condição de refletir sobre onde se encontram. Para isso, rememoro ações vinculadas com práticas docentes que construíram um caminho metodológico para autoconhecimento, tanto ao professor e os socioeducandos durante os anos de trabalho no sistema socioeducativo.

Nesse percurso, ganha destaque a necessidade de olhar para si e recordar a própria trajetória e, a partir disso, valoriza-se, a sua história de vida como sujeito/docente/discente/artista. Desse modo, vai se configurando um processo de (auto)formação e dentro do qual a arte se mostra fundamental na materialização e norteadora da busca do seu autoconhecimento, assim,

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam com as lembranças e a possibilidade de narrar experiências (SOUZA, 2007, p. 63).

Portanto, se usou de narrativas (auto)biográficas como condão e método e tem como pressuposto “reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela.” (PASSEGGI, NASCIMENTO e OLIVEIRA, 2016, p.114). Observa-se que a pesquisa com adolescentes em restrição de liberdade, se alinha com os diplomas legais que asseguram a manifestação e expressão desses sujeitos, como consta no ECA:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

II - Opinião e expressão;

Como princípio basilar e essencial para garantir aos adolescentes seu processo de crescimento e participação junto a sociedade, garantir essa fala, o direito de se expressar é, também, parte da medida que tira a liberdade, não para punir, mas para mostrar sua responsabilidade e parcela de participação daqueles na sociedade. Essa dissertação, que existe no âmbito da pesquisa (auto)biográfica tem como objetivo “explorar os processos de gêneses e devir dos indivíduos, investigando como dão forma a suas experiências e sentido à existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Assim, Passeggi (2016) também nos esclarece que as complexas relações que o indivíduo estabelece com representações, crenças e valores que circulam em seu entorno, mediante uma infinidade de narrativas, que lhes são transmitidas e as que ele próprio elabora sobre o que acontece e o que lhe acontece. A autora ainda afirma que a dimensão do *autobiografar-se* é realizada pela aptidão que todos sujeitos tem de se situarem entre o presente, o passado e o futuro. Passeggi (2016) entendendo a

reflexibilidade autobiográfica como uma disposição humana para refletir sobre si e as experiências vividas em um processo de (auto)formação.

As experiências dos anos de trabalho no socioeducativo, tornam-se palavras contadas a partir de reflexões alcançadas por intermédio da interconexão entre os sujeitos e a sua memória, docente e pesquisador. Assim, Christine Delory-Momberger (2014) explica que nenhuma prática de formação pode pretender reconstruir, por si só, o que seria o “curso factual” e “objetivo do vivido”. Trabalhar com procedimentos de formação por meio das narrativas de suas histórias de vida não é, portanto, “a vida”, o objeto, mas as construções narrativas que elaboram, pela fala e escrita, que os participantes organizam quando convidados a partilhar, contar suas experiências.

Freire (1996, p. 29) nos ensina que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, assim, o estudo e o desenvolvimento da dissertação se debruçou sobre as práticas pedagógicas as quais o professor atuou ao lado dos outros participantes, os alunos do sistema socioeducativo. Tanto o professor como o aluno foram transformados nesse processo de novas relações e ressignificações, potencializando reflexões sobre todo espaço compartilhado por eles. Repensar esse espaço socioeducativo, transformá-lo em espaço de inclusão; é pensá-lo como um espaço de mediação, onde os adolescentes compartilharam de forma a compor as diversas falas existentes na unidade de internação, opinando e construindo diálogos.

Foi possível pensar sobre a necessidade do adolescente ressignificar sua trajetória de vida e com isso refletir sobre os atos infracionais cometidos. Assim, compreendemos a partir do ECA, que confere a todos que fazem parte do processo de ressocialização, a sociedade, a família, os professores e outros profissionais envolvidos, o compromisso em mediar esse processo. Silva (2012, p. 109) afirma que,

[...] desta forma, a socioeducação tem um papel fundamental. O de atuar como espaço de mediação entre os adolescentes e jovens e a sociedade, de forma a contribuir efetivamente para o seu retorno ao convívio familiar, comunitário e social, auxiliando-os usufruir de sua liberdade, sem o cometimento de novos atos infracionais. Ou seja, o papel da socioeducação, constitui-se em encontrar meios para educar adolescentes e jovens para a vida em liberdade.

Portanto, há uma necessidade em se pensar as ações educacionais que contribuam para um novo paradigma de visibilidade onde a fala e subjetividades dos adolescentes seja reconhecida e conhecida por meio da narrativa de vida. Sendo assim, uma proposta

de ação (auto)biográfica com bases nos fazeres artísticos potencializando a ressignificação do ato infracional e a reflexão sobre sua vida e escolhas. E, com isso possibilitando o acesso a um espaço de expressão e diálogo, onde o adolescente pudesse reconhecer seu lugar de fala e dessa maneira traçar outras rotas para uma nova visibilidade social de vida em liberdade.

O diálogo¹⁶ e a participação ativa dos jovens é essencial para construir meios para que se expressem e tenham a sua voz ouvida. O diálogo simbiótico entre educação e sociedade, diálogo segundo as concepções de Paulo Freire, principal e efetivamente travado entre o adolescente e professor, se torna o melhor meio para construir a confiança e a participação espontânea dos adolescentes na ação de ressignificar a sua própria história. Educar e responsabilizar são partes dessa educação histórico-social, que de acordo com Maria Lúcia Leal e Marlúcia Ferreira do Carmo (2014) pode ser capaz de interferir no potencial dos adolescentes, por ações educativas integradas e que entendam o adolescente por uma “escuta sensível” (SOUZA, 2014, p. 83). Assim, Souza (2014) ainda explica que a construção de ações e quaisquer proposições educativas devem estar enraizadas na vida e na cultura dos indivíduos em formação, pois, assumimos, frente à variedade de manifestações de inquietude, afronta, descaso, ironia, indisciplina, dentre outros comportamentos, situações a partir das quais os adolescentes desafiavam as noções de certo e errado, de bem e mal. Assim, o autor afirma que o pesquisador precisa “saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro” (SOUZA, 2014, p. 84) para compreender o outro, suas ideias, valores, símbolos. Construir o diálogo entre os participantes foi a espinha dorsal do processo metodológico que se seguirá revelando práticas e experiências docentes.

O Círculo Reflexivo Biográfico (NASCIMENTO e OLINDA, 2017), (HENZ, FREITAS e SILVEIRA, 2018) apresenta-se como meio para oportunizar as ações contidas no Projeto Espelhos. Tendo em Paulo Freire e suas ações com alfabetização de adultos uma das referências, além do Círculo Reflexivo Biográfico que vem sendo desenvolvido por Olinda (2010, 2017) em diferentes pesquisas e práticas pedagógicas. O Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), segundo Rodrigues e Bezerra (2017, p. 303) é uma “técnica de pesquisa inspirada no círculo de cultura proposto e vivenciado por Paulo Freire em diferentes contextos”. Nascimento e Olinda (2017) nos alertam para a

¹⁶ Para Freire, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (2011, p.109).

necessidade de sempre superá-lo, e assim construir, por meio de suas experiências, novas formas de investigação e práticas pedagógicas. Compreendendo que o CRB parte dessa premissa, de reinventá-lo, observando os princípios da interação dialógica e da horizontalidade nas relações. Nessa mesma direção, Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 837) afirmam que essa reinvenção ocorre a “fim de construirmos espaços-tempo, através do diálogo cooperativo e comprometido, que possibilitem a ação-reflexão-ação e a dialogicidade”. Foi possível pensar no CRB como elemento construtivo do projeto Espelhos, reinventando-o significativamente para compor uma terceira parte. Esta, o meio e fim para uma nova reflexão.

Na aplicação prática do CRB podemos partilhar com os alunos do sistema socioeducativo diferentes maneiras de pensar nossa história de vida, compartilhando momentos, sensações e dúvidas, para que todos possam conhecer o outro como igual e como sujeito sensível, como um sujeito histórico e temporal. Assim, priorizar “o direito de cada um *dizer a sua palavra*, bem como acredita que só existe transformação, quando esta parte do diálogo-problematizador e da escuta sensível ao outro” (HENZ, FREITAS e SILVEIRA, 2018, p. 837). Alguns objetivos foram o de favorecer a narrativa e reflexão crítica e sensível sobre as experiências vividas na família, na rua ou na escola. Assim, Rodrigues e Bezerra (2017) asseveram que o CRB além da pesquisa, tem o objetivo de possibilitar “um espaço em que os indivíduos possam compartilhar suas narrativas de experiências vividas” [...] e, assim, construir um [...] “balanço a respeito de como as experiências contribuíram para a sua formação” (RODRIGUES e BEZERRA, 2017, p. 304).

Em função da implementação dessa dissertação como uma proposta (auto)biográfica fílmica, considerei pertinente refletir sobre as práticas docentes nas quais os adolescentes **participaram** de ações em três momentos complementares durante a construção do Projeto Espelhos. O CRB foi utilizado para conduzir as etapas do processo e, assim, pensar e refletir sobre as atividades, em um processo de construção da sua “identidade narrativa”, ou seja, “narrar sobre si leva à refiguração da própria vida num movimento incessante, pois a identidade narrativa não é fixa; ela é um [...] rebento frágil, instável e lacunar” (RICOEUR, 2010 apud OLINDA, 2019, p. 274). Essa identidade é contínua e não parou de se fazer e desfazer a cada reflexo do projeto Espelhos.

No primeiro momento, o **despertar consciencial** (OLINDA, 2019) que compreende quais foram suas experiências, que lições foram tiradas, “momento em que o pesquisador busca, junto com o grupo, um aprofundamento das sensações, sentimentos e reconhecimento das dimensões cognitivas, morais e espirituais” (RODRIGUES e BEZERRA, 2017, p. 305). Nesse primeiro momento há apresentação dos fundamentos e da dinâmica do próprio dispositivo CRB. Rodrigues e Bezerra (2017, p. 306) afirmam que esse “esclarecimento inicial é fundamental, pois, nesse tipo de pesquisa, os narradores são também coautores do trabalho e são convidados a fazerem uma pesquisa sobre si mesmos”. Para os autores a história de vida é produzida na relação com o grupo, com a mediação do pesquisador. Estabelece-se uma relação “intersubjetiva, numa busca dialógica, onde todos estão implicados” (RODRIGUES e BEZERRA, 2017, p. 306). Posteriormente, é fechado com o grupo o “**acordo biográfico**”, para Olinda (2019), esse é registrado e documentado deixando todos os pontos explicitados para o andamento do CRB. Local, quantidade de encontros, carga horária mínima, participação em todos os encontros, manter sigilo das produções até o final do CRB, seriam alguns pontos evidenciados. Após o acordo biográfico é desenvolvidas atividades para aproximação do grupo, diminuir tensões, aprofundar laços e integrar corpo e emoção “despertando todos os sentidos para a atividade configuradora e refiguradora que virá” (RODRIGUES e BEZERRA, 2017, p. 306). Posteriormente, no segundo momento, a Biografização que para Olinda (2019) é a atividade biográfica propriamente dita, utiliza a oralidade (falar e ler), a escrita e a expressão artística. Acontece mediante a contratualização com os participantes, feita anteriormente, que delimitará as narrativas por meio da questão norteadora¹⁷.

Com as narrativas transcritas ou revisitadas visualmente, inicia-se a “colaboração narrativa”, onde os “participantes assumem o papel de leitores e em pequenos grupos vão receber sugestões para versão final do texto” (OLINDA, 2019, p. 272) ou no caso da dissertação o vídeo e/ou fotografia. Com essas leituras em grupos acontecerão os questionamentos por parte dos ouvintes sobre algum ponto que não ficou claro na narrativa, se faltou alguma informação, acatando assim sugestões e reflexões. Rodrigues e Bezerra (2017, p. 308) afirmam que é “um momento rico em que, juntos, construímos o entendimento de nossas histórias”. Os participantes refazem seus escritos acrescentando e revendo a própria narrativa, em um novo momento a de escritor/roteirista. Mais uma

¹⁷ Esta para Olinda (2019) é chamada de “pergunta disparadora” e será realizada de forma oral.

vez Rodrigues e Bezerra (2017) nos esclarecem como é importante a alternância de papéis nessa fase de narrador, ouvinte, escritor e leitor de sua própria história. Assim, é “indispensável essa alternância de papéis, pois possibilita uma reescrita baseada em diversos olhares e sensações, alcançando uma reflexão subjetiva e um reviver, uma renovação do que já foi vivido” (JOSSO, 2004, apud RODRIGUES E BEZERRA, 2017, p. 308). Na última fase do CRB, **integração experiencial**, onde é feita uma avaliação de todo processo de construção das biografias, “conscientização da formação produzida, sentimentos aflorados, aprendizagens desenvolvidas e identificação de perspectivas futuras oriundas dos processos formativos e reflexivos do CRB” (RODRIGUES E BEZERRA, 2017, p. 309). Nessa etapa, pode-se realizar a leitura das narrativas/roteiros, pensar em intervenções artísticas para compor o trabalho e compartilhamento dos depoimentos.

Rodrigues e Bezerra (2017) nos esclarecem que durante esse processo, os sujeitos são constantemente instigados a refletir sobre si, desenvolvendo a compreensão biográfica, pelo ato de biografar-se. Josso (2004) ensina que elaborar a narrativa de vida e, assim, organizar todo material, compreendê-lo e dar sentido construindo uma história é “uma prática de encenação do sujeito que se torna autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como, na perspectivação dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado [...]” (JOSSO, 2014, p. 60). Pensar sobre a vida, organizar suas experiências e dar significado ao processo criam um condão reflexivo e formador que articula presente, passado com o futuro, por uma consciência reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das expectativas, dos desejos e projetos. Reflexos de si.

Nesse sentido, refletir-se-á por ações produzidas no desenho, na fotografia e no audiovisual, buscando nesses fragmentos de memórias promover uma “escavação arqueológica de si” (FERREIRA, 2017, p. 77), nessa troca formativa, estabeleceu conexões entre lugares, objetos e pessoas. Tal esforço narrativo possibilitou construir novas associações e reflexões, por exemplo, entre objetos e pessoas, e de alguma maneira participam com o sujeito das suas experiências de vida. Assim, Ferreira (2017, p. 86) afirma que “artefatos configuram dispositivos imprescindíveis para o processo formativo, estabelecendo diálogos e reflexões que convidam o sujeito a interrogar-se permanentemente sobre sua história de vida”. Nessa escavação aparecem objetos, lugares

e pessoas que são mote para as narrativas e possíveis conexões entre o presente e passado, ressignificando o futuro por meio da construção de uma pedagogia audiovisual (auto)biografia no socioeducativo.

Sendo assim, essa narrativa metodológica pretende demonstrar a edificação de um lugar seguro, onde as experiências vividas com as práticas socioeducativas em artes visuais, na tentativa de dar aos adolescentes a liberdade de expressão e, principalmente, refletir para estabelecer uma nova percepção sobre o momento vivido. Posto isso, Spivak (2010) aponta que o papel daqueles que constroem conhecimento deve ser o de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele o faça, possa ser ouvido. Nesse caso, a dissertação avança esse método como possível resultado do remexer dos escombros e enredar os momentos que este espaço de diálogo e partilha possibilitou a reflexão a ambos os participantes, professor e aluno respeitando o lugar que cada um ocupa. Nomeando-os para elucidação.

Para isso, trago neste capítulo os reflexos de algumas ações socioeducativas em artes visuais que mobilizaram meus conhecimentos e minha formação como professor para uma nova forma de pensar minhas ações no socioeducativo. Essas ações foram revitalizadas a partir de uma aproximação com o método (auto)biográfico, considerando a narrativa de vida como forma de desenvolver um caminho mais potente no sistema socioeducativo. Esse caminho trilhado pelo intuitivo, pelo olhar atento encontrou ressonância e possibilitou que as diversas vozes dos adolescentes em restrição de liberdade fossem ouvidas, bem como, propiciou um espaço de construção de ações (auto)biográficas, oferecendo “voz” e oportunizando a reflexão sobre si mesmos. Essa experiência intuitiva e dialógica estabeleceu novas relações entre professor e aluno, onde o “falar com” e não o “falar do” foi o principal eixo norteador das narrativas, que se seguem como reflexos de todo esse processo de espelhamento em trajetórias de vida repercutidas em processos que mobilizaram pensamentos e reflexões sobre aspectos vinculados com a (auto)formação dos sujeitos.

Reflexos 1

O desenho, uma introdução.

Desenhando, cria em torno de si um espaço de jogo, silêncios e concentrado ou ruidoso seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. (ALBANO, 2012, p. 15)

Recordo-me com certo incomodo de quando apliquei essa prática, porquanto foi um momento de grande angústia pessoal e profissional, que me levou à aproximação dessa ação. Algo que me provocou dúvidas sobre a sua eficácia em um primeiro momento, e que realizei não com o intuito de construir um método, mas de sanar minha frustração, amenizar o incomodo que crescia conforme lecionava no socioeducativo, em não saber quem eram aqueles adolescentes.

Buscava algo que pudesse amenizar meu agastar-se e, ao mesmo tempo, deixar de ser hostilizado pelos adolescentes sem ter que me submeter a prática muito usual no sistema, que seria “comprá-los” com comidas e doces ou deixá-los à vontade para conversar. Algo que se tornou até proibido posteriormente as reclamações dirigidas a supervisora da escola. Pois os professores que não tinham essa prática eram hostilizados e quase que impedidos de lecionar pelas agressões realizados pelos adolescentes. Eu era um desses.

Utilizei o desenho como meio para compreender como o adolescente se via dentro de dois mundos, o da família e do “menor” infrator. Buscava, assim, com essa ação, desenvolver uma relação de proximidade entre eles e a disciplina, por meio do interesse em falar de algo que valorizavam e, assim, pudessem gerar mais disposição para o debate, o diálogo reflexivo.

Levei em conta que as histórias que adviriam das construções visuais pudessem gerar uma troca de experiências e quebrar o distanciamento e hostilizações. Por meio dessas histórias, que de algum modo, permitissem criar uma narrativa sobre os acontecimentos importantes da vida, mas, também, revelassem como chegaram aonde estavam. Da mesma forma, que possibilitasse ao adolescente se entender naquele lugar e tempo por meio dessa narração, percebendo-se como sujeito histórico, onde presente e passado revelassem parte das escolhas e consequências vividas naquele momento.

Minha intenção fora de tentar criar um lugar onde pudesse desafiar (no sentido de ir além daqueles muros e grades, considerando assim a potência da narrativa visual) os adolescentes e a partir disso construir uma reflexão sobre como se percebiam. Ana Angélica Albano (2012) afirma em seu livro que o desenho se aproximará da noção de projeto (pró-jet), de uma espécie de lançar-se para frente, como se ao desenhar o sujeito asseverasse sua capacidade de designar. Propor, à época, aos adolescentes que desenhassem um símbolo proibido e que referendava ao universo criminoso, ao mesmo tempo, que os confrontava com a necessidade de desenhar o palhaço oposto ao criminoso, ou seja, o palhaço que fez parte da sua infância familiar, das suas lembranças de criança. Assim, foi proposto um desafio, voltar para si e organizar-se, pensar em diferenças contidas em uma mesma imagem. Nise da Silveira (1981, apud ALBANO, 2012, p. 23) afirma que o ato de desenhar é um “instrumento para reorganizar a ordem interna e ao mesmo tempo reconstruir a realidade”, como um reflexo de si projetando-se no mundo.

Portanto, fazia-se uma pequena introdução antes da atividade com o “Palhaço do crime”. Primeiro, era proposto aos adolescentes que fizessem o cálculo de quanto tempo estavam dentro do sistema socioeducativo. Algo simples, a partir da colaboração de um adolescente que quisesse participar e desde a primeira entrada no sistema íamos anotando os meses, dias, anos que entregaram para o sistema socioeducativo na sua adolescência. Ajudava a fazê-los pensar sobre quanto tempo tinha se passado e perceber o que tinham vivido até aquele momento. Muitos ficavam surpresos com o tempo e outros com receio de ter tanto tempo “perdido” da adolescência. Para a atividade que se seguiria era uma forma de fazê-los parar e pensar, sair do “normal” da vida do crime e discorrer sobre o que perdiam até aquele momento, a juventude. Esse momento era também o início de um diálogo, onde de forma democrática cada um, a sua maneira, externava sua preocupação, surpresa ou indiferença, onde o professor era um mediador que realizava o cálculo e lançava as perguntas que eram respondidas e debatidas por todos. Sendo assim, ter feito

o adolescente nomear¹⁸ um lugar que demonstrasse suas escolhas e os resultados com elas e, também, fazê-los inserir dentro de uma narrativa sobre suas vidas em que eram os protagonistas pensando sobre seus lugares dentro dessa história.

Assim, entregava-se uma folha que já vinha com um desenho, era o exemplo para que pudessem também aprender a desenhar por observação, tendo como referência essa imagem que era um misto de palhaço aterrorizante, mas com elementos que poderiam ser modificados para construção do palhaço da infância. A escolha da imagem (figura 13) foi determinada pela necessidade de criar um entusiasmo pela atividade proposta, para assim ter uma aderência do adolescente em toda o processo. Lembro-me que para isso Freire (1996) foi a referência e seus questionamentos me apontaram o porquê dessa escolha,

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30)

Respeitar os saberes trazidos pelos adolescentes, como Freire (1996) nos ensina, sobretudo os que são das classes mais pobres e marginalizados era possibilitar, também, a visibilidade de sua vivência e cultura, de sua experiência e utilizar dessa como referência, meio para o descortinar de escolhas, condições sociais e projetos de vida. Ao mesmo tempo que utilizei da linguagem do desenho como meio para uma percepção da própria vida, foi possível para os adolescentes a oportunidade de desenvolver esta habilidade gráfica, que era valorizada entre eles.

¹⁸ Nomear como afirma Ribeiro (2019), é o termo que muitas Feministas usam para pensar, referir sobre uma realidade, ou, “se não se nomeia uma realidade, nem se quer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível” (p. 41). Importante exercício reflexivo para se pensar o lugar que ocupa socialmente.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA
COORDENAÇÃO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO
Unidade de Internação do Plano Piloto
Secretaria Escolar (61) 3347-7972



Figura 13. Folha atividade CAJE, acervo do autor



Figura 14. Folha atividade CAJE, acervo do autor

Goldberg (2017) nos explica que construir narrativas de vida por meio do desenho permite observar junto a esses sujeitos participantes “à apropriação simbólica de seus mundos de vida representados por meio do desenho revelando aprendizagens diversas, afirmando o caráter formador do desenho” [...] (p. 157). Assim, o desenho foi o primeiro contato entre mim e os adolescentes, que partilhamos nossas histórias de vida para

redescobrir-nos, como professor e aluno. E a partir dessa prática uma nova forma de aprendizado, tanto para mim como professor na busca de soluções para ensinar e conhecer meu aluno; assim como, para aqueles sujeitos, pensar suas escolhas e resultados como um processo formativo, onde se aprende consigo e se descobre sujeito das suas próprias ações, “lembrar, refletir e projetar-se em devir” (PASSEGGI, 2014, p. 135). Para Delory-Momberger (2014) nessa valorização da experiência individual, os sujeitos investem nesses lugares de aprendizagem e a conscientização possibilita outras relações com o saber e a formação.

O desenho foi esse espaço de construção reflexiva e dialógica que possibilitou propor novas relações entre o que se pensou ideal em um momento da vida e os resultados obtidos. Este poder-saber o qual Delory-Momberger (2014) nos esclarece reforça esse formar a si mesmo, permitindo aos sujeitos implicados nesse processo “agir sobre si e sobre seu ambiente, oferecendo-lhe os meios para reinscrever sua história na direção e na finalidade de um projeto” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 91). Assim, o desenho utilizado como prática reflexiva, representou aquele rastro inicial a ser seguido, instigando o sujeito contar sua história, pensar sobre sua condição histórico-social.

Goldberg (2017, p. 159) afirma que o ato de desenhar “configura-se em uma atividade viva, intensa e mobilizadora de diversos potenciais e habilidades mentais, motoras, cognitivas e afetivas que ultrapassam as imagens do papel”. A atividade do “palhaço do crime” foi esse primeiro reflexo de construção (auto)biográfica dentro do meu processo de formação como professor atuando no socioeducativo. O desenho possibilitou um lugar, indo além do ato de desenhar/representar, lá ao longe de todo processo envolvido nesse ato de construção das imagens trouxeram questões como traumas, atrasos, choro, frustrações e a descoberta como a motivação para aprender, autoconfiança. Gerando não apenas uma situação inusitada para mim à época, a participação e integração dos sujeitos a atividade, mas, também uma autonomia e o início da construção de uma nova identidade singular. Capaz de gerar uma narrativa de vida dentro desse processo gráfico. Esta ação produziu condição para que falassem de si mesmos e de sua vida, a vivida e a que estavam vivendo, além de projetar a que desejavam viver. Por meio do desenho passaram a se contar, trazendo à tona seus “mundos de vida”, estes para Delory-Momberger (2014) são suas representações, ou seja, as representações do saber, “é constituído pela reserva de experiências e saberes que nos são transmitidos por nosso meio familiar e social de origem, e por aqueles que nós mesmos construímos

durante nossas socializações sucessivas” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 88). Muitas histórias surgiam e tangenciavam o tema da atividade, o desenho do palhaço e suas variações. Histórias que faziam com que compartilhassem medos, raivas e sonhos, mas principalmente saudades. Comecei a compreender que quando acessava algo fora do espaço infracionário, do “menor”, abria possibilidade para se ter na sala de aula um ambiente de aproximação, mais que isso, dava condição de serem ouvidos sem julgamento, de forma dialógica; criando laços por uma “escuta sensível”, que para Goldberg (2017) é o reconhecimento, a aceitação do outro, com reflexões sobre os julgamentos, buscando não medir ou se comparar. Levava ao reconhecimento da singularidade de cada um, mas percebendo uma igualdade de acontecimentos ao grupo de adolescentes.

Foi um primeiro passo em direção as práticas mais exitosas dentro do socioeducativo, que sempre me impunham novas provocações. Tive que repensar minhas ações quando passei a lecionar em uma unidade de internação provisória, que tem outros desafios. A diversidade de sujeitos me deu outra oportunidade de repensar minha prática artística e educacional. Apoiando-me em documentos pedagógicos e novos contextos metodológicos reconstruí a prática do desenho, entre minha história e novos processos. Destarte, esse percurso reflete um no outro e o outro em um novo caminho, uma constante reflexão sobre quem se pensava ser.

Reflexo 2

Fotografia

*A fotografia não fala,
forçosamente do que é mais, mas
apenas e com certeza daquilo que
foi.*

(BARTHES, 1984, p.127)

Quando cheguei a Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS) encontrei uma realidade bem diferente a que vinha experimentando nos anos anteriores no socioeducativo. Trabalhávamos com turmas multisseriadas que agrupavam alunos de diferentes séries em turmas que alternavam sua quantidade até 15 adolescentes. Nessa unidade de internação os adolescentes ficavam até 45 dias, alguns não permaneciam mais de dois ou três dias. Dessa maneira, a forma de ensino deveria ser repensada e adequada a esse novo lugar. As diretrizes Pedagógicas: escolarização na Socioeducação, um documento que norteava e organizava o trabalho pedagógico, além de conter proposições teóricas e informações sobre a estrutura da educação no socioeducativo trazia apontamentos para o trabalho dentro do sistema socioeducativo e no provisório. Esse documento que organiza o currículo na socioeducação a fim de sistematizar o saber escolar, a Pedagogia Histórico-crítica, pressuposto teórico-metodológico do Currículo em Movimento do Distrito Federal, e propõe uma didática que parte de cinco etapas: Prática Social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final. Sugeriu uma igualdade real entre seus sujeitos, para além da igualdade formal produzida pela lei, defendendo que a escola cumpra sua “função social de formação cidadã e emancipadora implica a compreensão do ser como dotado de direitos e deveres pelos quais ele é, ao mesmo tempo, reivindicante e guardião do bem cultural” (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS: ESCOLARIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO, 2003, p. 54). Da mesma forma que acentuava a importância da experiência e a necessidade de ultrapassar a simples memorização dos conteúdos e resolução de problemas sem significado para os alunos, ao enfatizar que:

Sem a experiência não é possível ter autoridade sobre aquilo que se diz. Considerando que a experiência é diferente de experimentar, visto que o experimento é de “fora” do sujeito, quando não se pode experimentar, perdemos a autoridade da fala e fragilizamos a significação do que nos é possibilitado conhecer e saber (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS: ESCOLARIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO, 2003, p. 55).

Nessa lógica, valorizar a experiência é conjecturar a transformação, onde o sujeito da experiência se expõe ao novo, ou seja, imerge nas diferentes relações daquilo que não conhece ou sabe. Propor novas experiências direcionou o trabalho do NuEn (núcleo de ensino, escola) da UIPSS. Além da valorização da experiência como parte da formação, não apenas como forma de vivenciar o conhecimento transmitido nas aulas, apropriando-se e reconhecendo em suas ações, para ressignificar o conhecimento e a forma como é historicamente trabalhado, assinalando que os sujeitos históricos crescem a partir das interações sociais. Nesse sentido, meu trabalho foi norteado por estas leituras (nas coordenações) e pela busca pela ressocialização (significado e a prática). Segui esse trajeto, onde a experiência de vida dos adolescentes acautelados cada vez mais tornava-se ponto de partida para organizar e conceituar (ressignificar) as minhas ações educacionais. A realidade da internação provisória me motivou a pensar ações que se adequassem aos caminhos aos quais minhas leituras e a organização pedagógica do NuEn (núcleo de ensino, escola) direcionavam-me. Na escola, além das diretrizes da socioeducação, tinha como orientação metodológica do trabalho a pedagogia de projetos. Hernández e Montserrat (1998) nos ensinam que esta proposta pedagógica busca favorecer a criação de estratégias de organização do conhecimento em relação a diferentes conteúdos em torno de problemas e hipóteses, com intenção de facilitar a edificação da aprendizagem e transformar a informação em autoconhecimento. Os sujeitos e seus interesses foram o mote inicial para trabalhar conceitos e informações que se vinculavam as realidades trazidas por eles, suas experiências deveriam ser valorizadas e elevadas a conteúdo a serem repensadas.

Iniciei o Projeto Espelhos marcado pela necessidade de encontrar ações que pudessem ao mesmo tempo dar conta das especificidades da unidade provisória de internação em seus 45 dias e valorizar a experiência trazida pelos adolescentes em sua trajetória de vida.

Pensei em trabalhar com o desenho e outras derivações como xilogravura e cordel (figura 15, 16, 17, 18e 19). Nessa empreitada obtive bons resultados com essas práticas,

mas permaneciam excludentes pela dificuldade de alguns em desenhar, gerava uma relutância em participar das atividades por parte de alguns adolescentes. As rimas e construções de cordéis também criaram situações positivas, mas nem todos aderiram a prática pelo analfabetismo ou por acreditar não conseguirem construir rimas em cordel.

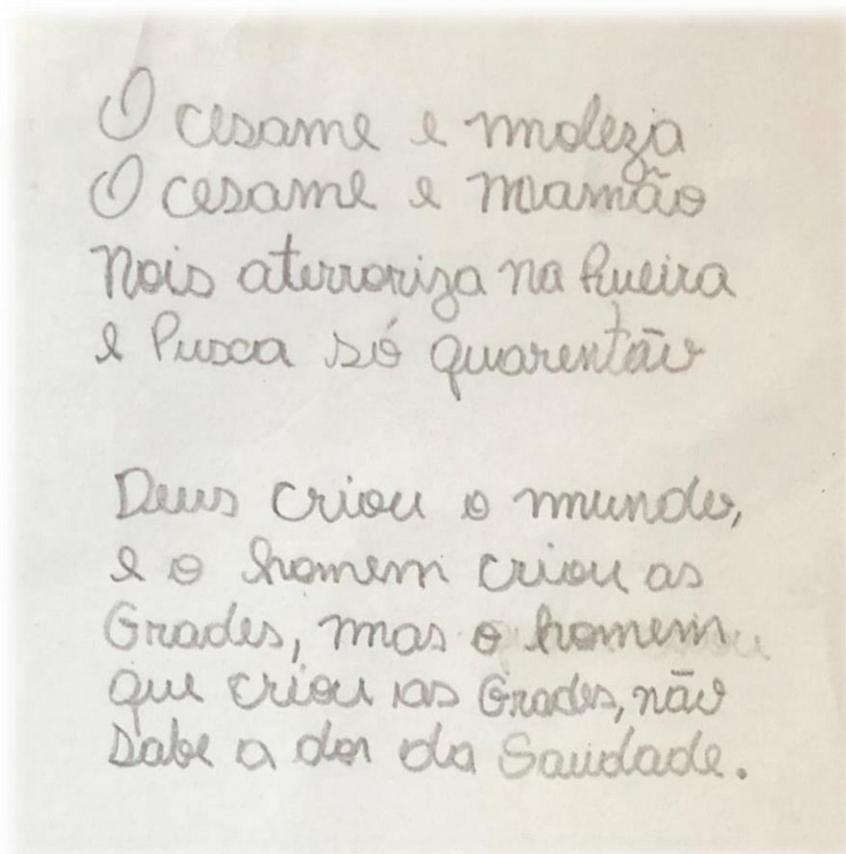


Figura 15. Projeto Espelhos UIPP, acervo do autor

Algumas situações, sobretudo quando o adolescente aderiu à prática, eram reflexões sobre a condição que se encontrava, em restrição de liberdade, saúde da família. Asseveravam a sua visão de “menor”.

Sou um menor infrator
Por isso estou aqui,
Mas eu tenho fé em Deus
Que um dia eu vou sair

Essa vida que eu tô levando
Não é brincadeira
É fiave rico! ou morra te
Ou morra tentando

Sei que eu sou peccador
Mas Jesus tá me abençoando
Na vida do crime vários
Vários vão antes da hora
Abusou da sorte
Viveu passado, história!

Figura 16. Projeto Espelhos UIPP, acervo do autor

Na sua soma traidor
Na cadeia esquecidos
Mortes deixamos saudades
Quero uma vida cheia de
felicidades.

Passaporte pro inferno
muito tufo sangue Bom
você sonha com status
Acorda na prisão
eu acho que era o tal
meu pai era meu irmão
agora preso penso nos dias
daqui uns dias estou no
mundão.

Figura 17. Projeto Espelhos UIPP, acervo do autor

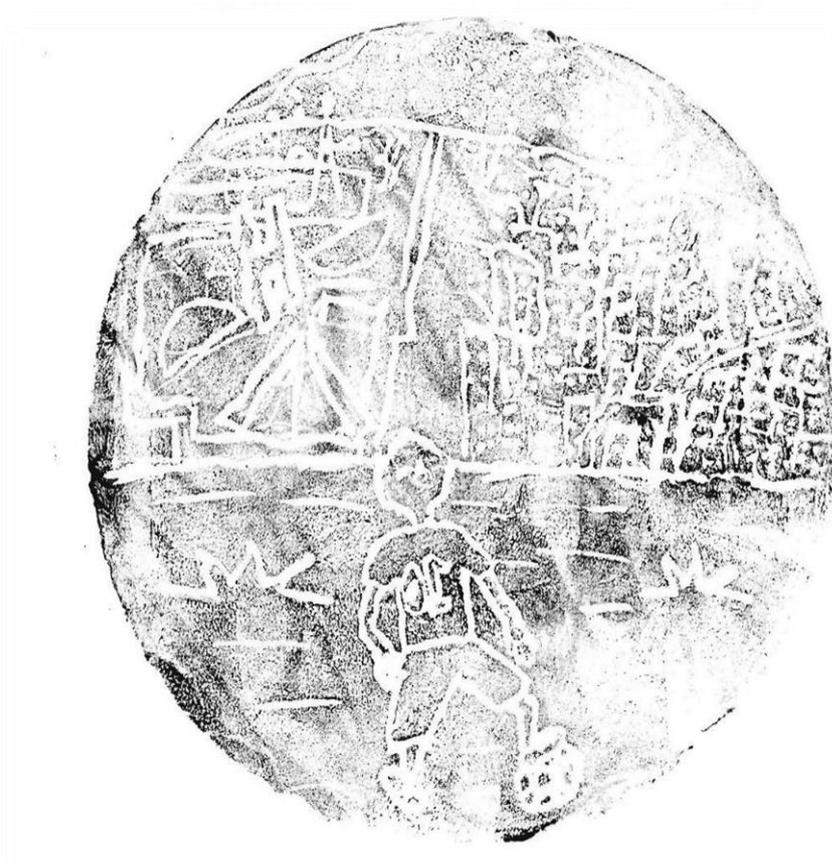


Figura 18. Projeto Espelhos UIPP, acervo do autor

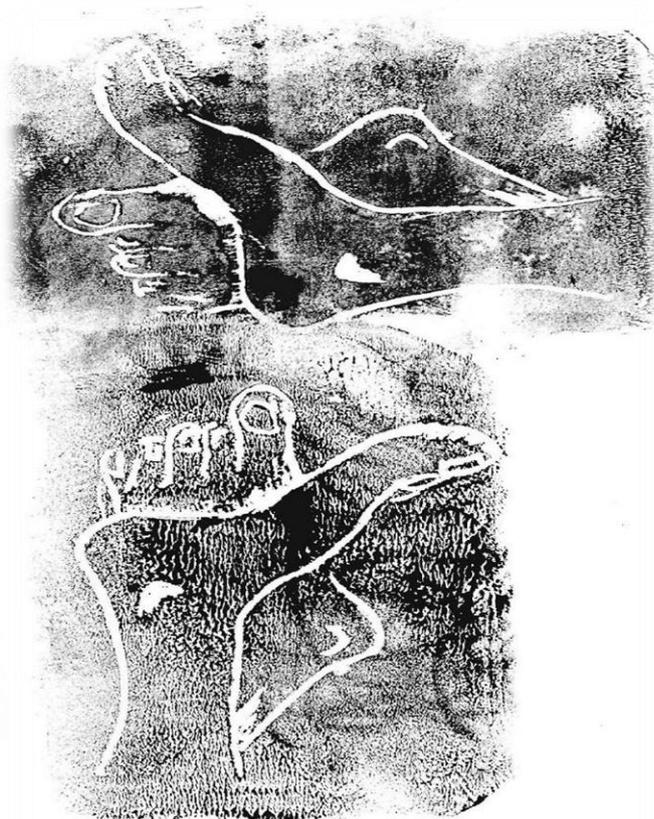


Figura 19. Projeto Espelhos UIPP, acervo do autor

A não interação de alguns adolescentes me levou a pensar na necessidade de adaptar a minha ação e novamente tentar outra forma que possibilitasse a todos participar, sem receios, e que ao mesmo tempo pudesse fazê-los pensar e falar sobre si. Assim poderíamos estabelecer uma reflexão sobre como pensavam e viam a si mesmos, não apenas fisicamente, mas a partir de uma simbologia que expressavam em si.

A fotografia foi minha escolha, ver-se pela fotografia, perceber detalhes que aparecem por um recorte temporal, uma memória, que pode contar sobre o que se revela com ela, “por mais minuciosa que possa ser a produção da imagem, ela sempre carrega, além do prescrito, o imprevisto, chamando a atenção do espectador para detalhes não percebidos” (FERREIRA, 2013, p. 86). Essa linguagem propiciou que elementos antes naturalizados na postura, no olhar, no gesto e o lugar pudessem fazer parte de uma reflexão, uma análise do tempo vivido passado e registrado no recorte fotográfico. Nesse sentido, Luciana Haddad Ferreira (2013, p. 87) nos diz que “embora possa se projetar em tempos idos, rememorar acontecimentos passados ou imaginar-se em situações nunca

vividas, há o distanciamento inevitável do tempo real: a imagem carrega o retrato de um tempo que já se passou”.

Por essa característica, por carregar em seu artefato a memória, o tempo histórico, revelando experiências que existem em um certo recorte temporal, de uma época. A autora explica que a fotografia é compreendida dentro de uma lógica do tempo histórico de quem a aprecia, é atual, mesmo antiga. E assim, mesmo a fotografia que fossem tiradas pelos adolescentes deles mesmos, haveria sempre esse distanciamento para apreciar a sua imagem, os detalhes, um passado fotografado e revelado pelo congelamento daquele instante, “a fotografia conserva em sua materialidade o diálogo entre tempos e espaços, convidando o fruidor a estabelecer o contraponto e a perceber-se perante ela” (FERREIRA, 2013, p. 87). Esse diálogo entre o “sujeito-autor” ao mesmo tempo que o passado é a ação e o presente é a fruição, possibilita a reflexão, o olhar questionador, visto por outro viés o que não se percebeu antes do registro, se mostra pela fotografia como aprendido, uma nova habilidade, pois

A imagem retratada traz para dentro do espaço da escola reflexões que começam com a peculiaridade técnica desta forma expressiva, passando pela percepção das marcas do autor e dos enquadramentos característicos de determinado tipo de fotografia, e chegando a considerações mais subjetivas, a respeito daquilo que a imagem mobiliza em nós. Ainda, o ato de fotografar possibilita ao aluno ver-se como autor dos enquadramentos e das imagens criadas, bem como o instrumentaliza para um uso mais reflexivo e estético da câmera, artefato presente na cotidianidade de muitos lares. Retratar pressupõe também, um exercício de olhar curioso e questionador para as coisas ao redor, buscando sentidos que ultrapassem o que é percebido à primeira vista. (FERREIRA, 2013, p. 88)

Essa prática que trouxe uma outra dinâmica para o olhar, também gerou oportunidade ao “sujeito-enunciador” (VIEIRA, 2003, p. 01) de sair da passividade biográfica, para participação/cooperação na construção das representações em um autorretrato fotográfico, considerando a “auto-reflexividade” (*idem*). Essas fotos autorais, “são carregadas de símbolos e imagens que possibilitam às pessoas identificar-se intimamente com seus elementos de diferentes maneiras ao longo do tempo e em diferentes lugares” (FERREIRA, 2013, p. 89). Além dessa identificação, promoveram pequenas relações, carregadas de uma certa carga de universalidade; e mais, por possibilitar relações entre as fisionomias, lugares que mobilizaram sentimentos que

puderam emergir as narrativas vividas gerando significado ao que se vê através do outro fotografado.

Esta relação entre os adolescentes e seus pares, os adolescentes e as câmeras fotográficas demonstraram uma capacidade em aplicar os conhecimentos técnicos em um momento de troca com o outro, além de impregnar suas fotografias com toda uma carga expressiva. Ferreira (2013) nos diz que a fotografia como recurso expressivo, nos espaços educativos pode ser ampliado, oportunizando aos sujeitos apropriar-se dos atributos característicos deste recurso para que possam se fazer valer de suas potencialidades. A câmera deixava de estar nas mãos do professor ou qualquer outro que os registraria, para que assumissem o lugar central e linear do trabalho pedagógico, com uma função documental, um documento histórico-social. Seu uso didático não se restringe apenas a prática de técnicas para uma profissão ou inserção no mercado de trabalho, era (auto)conhecimento, cooperativismo, reflexão.

A fotografia é uma “doadora de ser” (BACHELARD, 1993, p. 245). Ela é um objeto de memória, produtora de expressão, “como fonte de pesquisa, configura-se como um conjunto de fotografias capazes de **grifar/registrar/narrar**” (SOUZA e MEIRELES, 2017, p. 129) formas de se ver o mundo e a si mesmo. Para os autores, Elizeu Clementino de Souza e Mariana Martins de Meireles (2017) a fotografia é o registro social, uma memória, ou seja, “materialidades que indicam práticas socioculturais”, constituindo-se como narrativas históricas, “outra forma de narra a vida humana” (SOUZA e MEIRELES, 2017, p. 130). Boris Kossoy (2001, p. 50) também assevera este lugar, ao apontar que, a “fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo que é uma criação a partir de um visível fotográfico”. A fotografia tem condição de materializar um aspecto sociocultural, mostrá-lo pelos olhos de quem escolhe, enquadra, fotografa esse fragmento do real, revelando expressões, ações, gestos carregados de simbologias que “congela um momento da realidade, produzidas sob um determinado contexto sócio-histórico” (SOUZA e MEIRELES, 2017, p. 130).

No trabalho realizado com os adolescentes essas fotografias produzidas nas oficinas de aprendizado técnico do Projeto Espelhos, os artefatos criados foram revisitados, tornaram-se passado ao serem examinados depois de dias ou semanas após feitos, como memórias daquele instante de participação nas aulas onde a redescoberta de “potencialidades reflexivas e uma polissemia de interpretações” (SOUZA e MEIRELES,

2017, p. 130) possibilitou outro olhar sobre os próprios criadores. Ao mesmo tempo que a história da instituição se revela pelas vivências educacionais e experiências vividas e narradas posteriormente, na análise do que fora produzindo, os sentimentos, as escolhas e os resultados obtidos com as fotografias trouxeram à tona narrativas sobre quem são naquele momento, ou como se compreendem naquele lugar (internação). Ver-se no artefato fotográfico era como ser revelado a si mesmo, onde a criação é mediatizada por vários sentidos e sentimentos, questionamentos sobre quem é o autor. Por várias vezes o “menor” e o adolescente se confrontaram quando buscaram explicar o motivo dos ângulos e poses, por exemplo. Refletir sobre o motivo de uma pose e não outro, o que representava, o lugar, o ângulo tornaram-se narrativa, sobre esse passado de aprendizado e prática fotográfica, assim como sobre quem se era e se é, quem está no artefato narrado como criatura e criador. Falar sobre si, naquele momento, trouxe memórias de outros tempos, lugares e pessoas, a partir dali se percebia a construção de um enredo onde presente e passado se alternavam.

Para Carmen Ochoa Palomo e José Gonzalez-Monteagudo (2013, p. 03) as “fotografías constituyen un documento de gran importancia en las historias de vida y en los enfoques biográfico-narrativos”. Para os autores a utilização da fotobiografia como técnica que pode ajudar a realizar uma revisão de nossas vidas, para ser capaz de se conscientizar de todos aqueles aspectos que facilitaram e dificultaram nosso crescimento e desenvolvimento como pessoas, para ser capaz de se concentrar no que queremos transformar, melhorar ou modificar.

Trata-se de tentar fazer sentido a nossa maneira, de nos situar no mundo nas relações com os outros e com nós mesmos, “cuando miramos hacia atrás, podemos ver cómo hemos cambiado y cómo ha cambiado nuestra percepción de las cosas. Es como si hubiéramos vivido diferentes vidas” (PALOMO e GONZALÉZ-MONTEAGUDO, 2013, p. 03). Assim, a partir das fotografias erigimos uma linha de continuidade para um discurso, para revelarmos a imagem, o artefato fotográfico como meio para o enredo, contarmos sobre nós de diferentes formas, escolhemos uma maneira de nos mostrarmos aos outros, “la narración en donde reside nuestra “identidad”” (PALOMO e GONZALÉZ-MONTEAGUDO, 2013, p. 04). Para os autores narrar é um processo seletivo, o qual deixamos de lado, entre diversos fatos ocorridos na nossa vida, aqueles que não se encaixam nas narrativas dominantes sobre nós e as que desenvolvem sobre

nós mesmos. E afirmam, que grande parte das nossas experiências vividas permanecem não relacionadas, ou seja, nunca ditas ou expressas sem forma e organização,

[...] Si aceptamos que las personas organizan sus experiencias y le dan sentido por medio del relato, y que en la construcción de estos relatos expresan aspectos escogidos de su experiencia vivida, se deduce que estos relatos son constitutivos: modelan las vidas y las relaciones (WHITE e EPSTON, 1993, p. 29 apud PALOMO e GONZALÉZ-MONTEAGUDO, 2013, p. 04).

Os autores nos ensinam que por meio da fotobiografia podemos explorar três espaços importantes para organizar nossa história, essas que contamos a nós mesmos e sobre nós, e seriam o Espaço social, o relacional e o interior. O espaço social, para os autores, faz referência as tradições culturais como mitos, ritos, símbolos, valores e arquétipos, “a la estructura social y a los modelos de relaciones que hemos interiorizado (modelos de poder, discriminación, desigualdad etc.)” (PALOMO e GONZALÉZ-MONTEAGUDO, 2013, p. 04). O espaço relacional e entendido como o universo em que construímos como pessoas, que vai determinar como entendemos relações de gênero e poder, violência e respeito. E por último o espaço interior, onde os processos psíquicos, as emoções e comportamentos se fazem presentes. Destarte, todos esses espaços se fazem presentes no trabalho com fotobiografias são perceptíveis e passam a ser organizadas pela necessidade de ser mobilizar lembranças e como as interpretamos para narrar uma história, por conseguinte,

Trabajar con fotografías desde esta perspectiva biográfica nos abre un amplio espectro de posibilidades, ya que nos permite incorporar el género, el lenguaje corporal, el mundo emocional, los aspectos conscientes y los inconscientes (SANZ, 2008, p.156-158 apud PALOMO e GONZALÉZ-MONTEAGUDO, 2013, p. 04)



Figura 20. Fotografia projeto Espelhos UIPSS, acervo do autor



Figura 21. Fotografia projeto Espelhos UIPSS, acervo do autor

Portanto, em algumas imagens revelava-se algo que fugia aquela repetição de poses e gestos automáticos do “menor”. Isso acontecia na prática fotográfica, que possibilitava a expressão por enquadramentos, luzes e ângulos que transbordavam as simbologias do “menor” em restrição de liberdade para alcançar o adolescente, seus sonhos e novas formas de ver materializadas nos artefatos fotográficos impregnados de sentimentos. Estes sentimentos se revelavam pelas imagens, nas conversas e lembranças que tocava o íntimo dos adolescentes, impregnavam as narrativas que se relacionavam com o fazer fotográfico e suas histórias de vida. A fotografia era esse lugar onde mostrava-se para o outro e para si mesmo, relacionando quem se era com quem se é ao

mesmo tempo que construía pontes entre seu passado e presente pelas lembranças da infância, escola e família.

Na figura 22, por exemplo, o adolescente revelou a sua ideia de liberdade aliando a luz e a escuridão para mostra o processo que realizava dentro do socioeducativo. Muitos conceitos entre o bem e mal, certo e errado apareceram mesclados dessa reflexão, transparecendo a ideia de passar por um processo de transformação, de compreender uma história que se mostra por esse registro fotográfico, memória e testemunho. Nesse processo vários questionamentos partiam da própria história narrada e, também, da necessidade de se pensar o fazer fotográfico dentro desse fluxo entre passado e presente. Uma das perguntas conduzidas nos círculos de diálogos (CRB) era se a imagem representava quem você foi? E como pensa ser? Como seriam essas imagens? E por quê? Questões que norteavam toda reflexão na construção das fotografias. Várias histórias surgiam no momento de idealização da imagem. Este momento de criação acontecia após ver algumas referências fotográficas de artistas como Sebastiao Salgado, German Lorca, Araquém Alcântara e outros, assim como, as minhas fotografias que realizei desde a minha entrada no socioeducativo. Essas referências visuais combinadas com o conhecimento técnico sobre a fotografia (composição, luz, por exemplo) alimentava as conversas sobre como as fotografias poderiam ampliar a forma de se representar.

Após a escolha do que fotografar, o fazer se repetia até obter um resultado que demonstrasse o que o adolescente queria retratar, passava por diversos diálogos partilhados e subjetivos. Em seguida, se revisitava as imagens produzidas e projetava-se para que todos pudessem falar sobre elas. As trocas nesse momento fizeram esse ir e vir entre o adolescente e o “menor”, o passado e presente onde muitas relações pessoais e valores eram pensados e questionados.

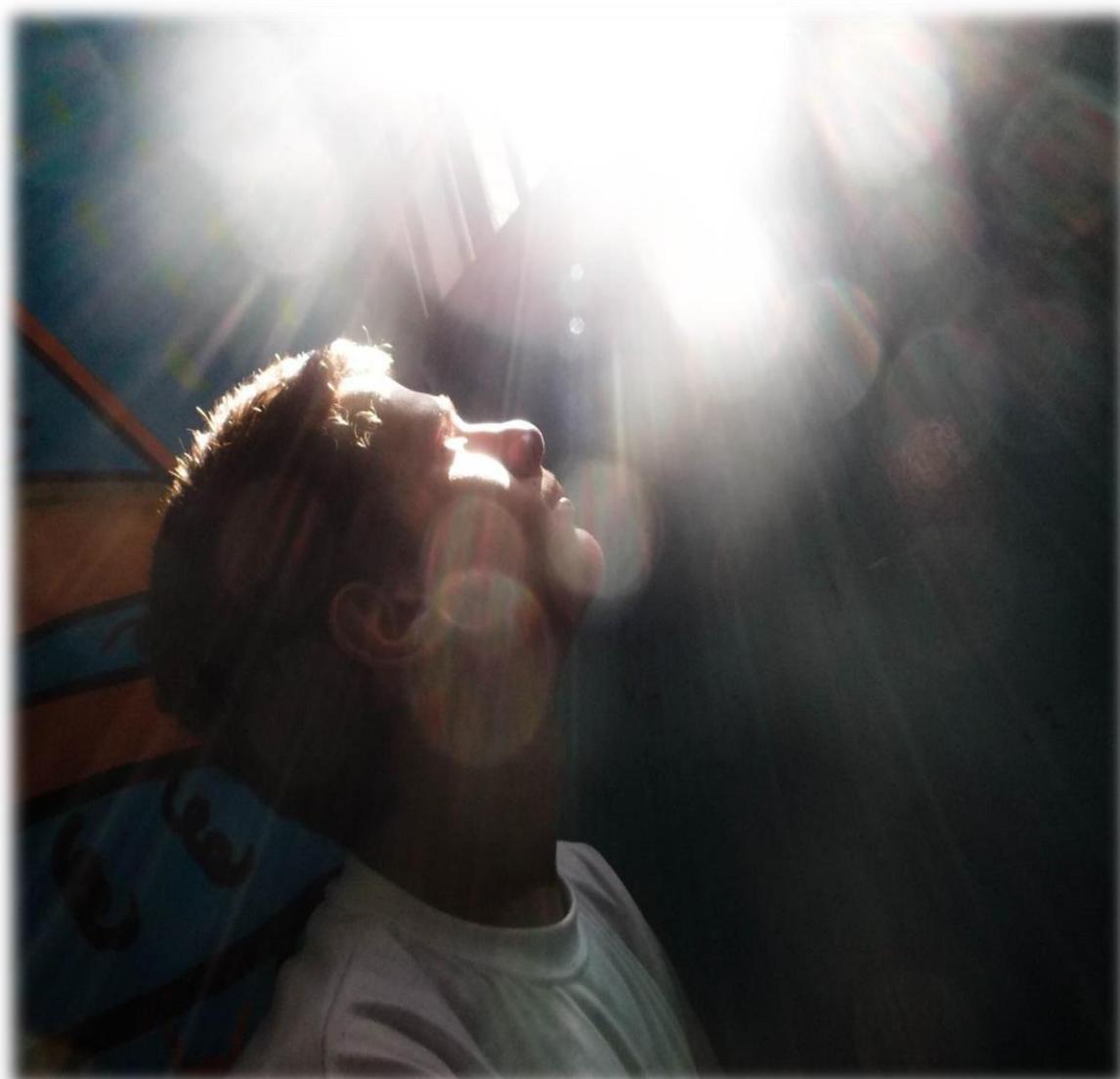


Figura 22. Fotografia projeto Espelhos UIPSS, acervo do autor

O processo de revisitar as imagens tinha o objetivo de selecionar algumas como mais representativa dos trabalhos realizados para uma exposição. Não apenas isso, para além! Junto as histórias de vida, a identidade familiar, os momentos compartilhados, as epifanias e como consequência uma visão de quem se era em um lugar mais amplo, surgiram nesse processo de construção da prática compartilhada.

A Prática Social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final¹⁹ organizavam a ação para refletir o Espaço social, o relacional e o interior que são elementos importantes e necessários a serem compreendidos e que perpassava toda atividade, pelas escolhas das fotografias e o discurso que as justificava. Pela prática social inicial que se principiava nas rodas de diálogos, onde a atividade é o próprio diálogo, que aproxima e constrói as possibilidades de se conhecer o outro, definir temas, aprender sobre a técnica e estabelecer os objetivos da ação. **Um acordo** onde o diálogo é meio e fim. É, também, um espaço para **diminuir tensões, aprofundar laços**, “despertando todos os sentidos” (RODRIGUES e BEZERRA, 2017, p. 306), a partir das trocas de histórias, de argumentos, onde valores, ideias e percepções sobre quem se é e como se percebe o mundo vem à tona por meio de atividades.

Os espaços como Palomo e González-Montegudo (2013) nos ensinam, e que possibilitou, na dissertação, uma compreensão de como o “menor” e o adolescente buscavam lugar no enredo/narrativa que justificava todo **artefato fotográfico**. O “menor” era bem presente estava na pose, no gesto das mãos, em como deveria aparentar e ter “conceito na cadeia”²⁰, aparecendo nas justificativas que mostravam certas posturas, que geravam respeito e valor na interação entre os adolescentes, como uma atitude a ser seguida e reproduzida. As imagens que porventura pudessem mostrar mais fragilidade e emoção eram descartadas em um primeiro momento da prática, muito do “menor” foi possível extrair das narrativas. O sentimento de ser forte, impiedoso e malicioso era bem nítido quando se percebia nas fotos a utilização dos símbolos (como armas inventadas com as mãos) e quando feitas em grupos que os fortalecia nessa identidade e nas narrativas. Após essas fotografias, que eram revisitadas dias depois, refletia-se sobre as escolhas, **problematizava-se** sobre quem estava na foto? E a partir disso onde se encontravam e por quê? O que os gestos representavam e significavam? E a partir de qualquer fala que possibilite narrar do presente para o passado e de volta para ressignificar aquele momento, toda a ideia de quem se era, e por meio desse enredo perceber o que é elencado como importante para o adolescente em sua experiência. Outras histórias

¹⁹ Prática social inicial (sociabilização comum a professor e aluno); Problematização (identificação pelos socioeducandos de questões a serem resolvidas a partir da sua realidade); Instrumentalização (apropriação de instrumentos teóricos e práticos para resolver problema); Catarse (incorporação de instrumentos culturais necessários a transformação social/realidade); Prática social final (retorno ao início com uma visão mais ampla, transformando a realidade)

²⁰ Esse “conceito na cadeia” seria o respeito em se mostrar forte e resiliente mesmo no contexto da privação de liberdade. É a representação do criminoso em restrição de liberdade como modelo.

começavam a surgir também, ao narrar algo do passado que se utilizava para justificar alguma relação feita com a fotografia produzida. Buscou-se trazer à tona questões que poderiam ser resolvidas ou tendo como base sua realidade, uma **catarse**, incorporação de toda reflexão realizada pela narrativa e prática fotográfica levaram a produzir fotos que exprimissem novas percepções.



Figura 23. Fotografia projeto Espelhos UIPSS, acervo do autor



Figura 24. Fotografia projeto Espelhos UIPSS, acervo do autor

Era visível a tomada de novos ângulos e novos enredos que justificassem as imagens. Instrumentalizava-se da fotografia. Observar o ambiente em que estavam reclusos, suas características, a identidade que mantinham unidos. Como o nome escrito na sandália (branca) e outras inscrições que enalteciam o “menor”, o termo “vida loca” e as iniciais da sua “quebrada”, locais de moradia.

A mudança de poses/gestos mecânicos para seleção de outros ângulos, objetos e essa relação entre essas identidades mostrou-se presente e palpável. As técnicas ensinadas

nas oficinas e praticadas como puxada de *zoom*, *contre-jour* e a *lens flare* mostrou-se potente. Esta última técnica, que é uma distorção da luz que reflete diretamente na lente; quando o raio de luz bate no centro da lente, a foto fica estourada e o trabalho é em vão, mas quando ela entra por meio das bordas, ela acaba criando esta curiosa técnica. A fonte de luz deve estar presente no canto do quadro, refletindo os raios nas bordas da lente. Na figura 22, por exemplo, essa técnica foi escolhida como meio para transmitir a ideia que o adolescente enredou para falar sobre seu momento presente e futuro com base na reflexão sobre seu passado. E todo diálogo sobre o que viveu até aquele momento foi idealizado como essa imagem, algo quase espiritual, que se mostrou fundamental a esse adolescente. Sua liberdade era algo divino, transcendental. Apropriou-se dessa oposição entre claro e escuro, céu e terra que se potencializava na entrada de luz pela janela, clareava aquele ambiente escuro e frio da UIPSS²¹, instigava ao voo.

Por meio dos círculos de diálogos (CRB) as histórias que eram contadas revelaram histórias e enredos sobre diferentes experiências de vida, as histórias de vida levaram a reflexão, ou seja, “pensar sobre a experiência”. Como Josso (2004) afirma que tomar consciência sobre os fatos dessas experiências e, assim, essa tomada de consciência vem por meio de “ter experiência” e “fazer experiência”. A primeira é significativa, mas não agimos para que acontecessem. Já “fazer experiência” [...] “as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações de fazer experiências” (JOSSO, 2004, p. 51) são importantes e geram “contextos de interações e de transações conosco, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas” (JOSSO, 2004, p. 51). Os adolescentes contavam suas histórias, sabiam que dessas histórias poderiam sair elementos para construção dos trabalhos e, mais, as situações daqueles momentos eram sempre preponderantes, estar preso e as formas de se demonstrar o “menor” sempre apareciam. Em um primeiro momento eles apenas contavam suas histórias e por meio do olhar do outro um aspecto era compartilhado e discutido. Era proposto esse “pensar sobre a experiência”, o que se tinha perdido, os familiares, a liberdade, o tempo. Sentimentos como o abandono, a raiva, a indignação, o ódio e o amor impregnavam suas falas.

²¹ Esta unidade de internação que funciona no complexo da papuda no Distrito Federal, na região de São Sebastião, esse prédio não segue as normas estabelecidas na legislação que versa sobre os direitos da criança. Aquele prédio é a prisão feminina e foi ocupada para abrigar a unidade de internação provisória. O lugar é escuro e pouco iluminado, com corredores longos e grades, não apenas o espaço para uma ação pedagógica, com prédio para escola e oficinas. Literalmente lecionamos em salas de aulas que são celas.

Dessa forma, quando pensamos sobre as experiências e as relacionamos com as escolhas, construímos novas formas de compreender o mundo, “outras significações que estabelecem novas relações e novos significados” (JOSSO, 2004, p. 51) apareceram. Revelam-se assim espaços “socioculturais formalizados (as artes, as ciências ou as mitologias) [...], [...] São esses contextos que nos servem de interpretação, de enquadramento interpretativo” (JOSSO, 2004, p. 51). Todo esse percurso experiencial organizado numa história (visual ou oral), “é aqui que se situam as práticas das histórias de vida que se propõem melhor entender as diferentes componentes da formação” (JOSSO, 2004, p. 51). Sendo assim, fazer as fotografias, que dialogassem com seus sentimentos, ou seja, “fazer uma experiência” ampliava sua percepção de como pensar a sua vida, de se ver como protagonista da história e na história, responsabilizando-se e construindo novos propósitos para vida.

Aos poucos a necessidade de ampliar as possibilidades expressivas dos adolescentes me levou a buscar um novo formato, ou seja, uma outra linguagem para dar conta das necessidades que cresciam conforme se iam capazes e, assim, cada vez mais construir narrativas visuais que possibilitassem aos adolescentes expressar de outra forma quem eram e o que pensavam.

Reflexo 3

Audiovisual

O audiovisual acrescentou a prática uma perspectiva para dar mais fluidez ao trabalho com os adolescentes e contingenciar a necessidade de se fazer presente por sua própria voz. Essa ideia de introduzir o vídeo ocorreu principalmente pelos pedidos de alguns adolescentes que escreviam e recitavam suas letras de RAP e sempre perguntavam se não era possível gravar um *vídeo-clip*. Tarefa difícil de realizar no ambiente da internação, principalmente pela falta de apoio e material. Entretanto, pensei em uma alternativa que pudesse de forma complementar atender aos pedidos. Assim como foi desenvolvido utilizando as fotográficas para gerar ponderações sobre o “menor infrator” e sobrevieram as narrativas de vida que potencializaram a reflexão sobre o menor e o adolescente, o vídeo poderia apresentar o mesmo propósito. Logo pensei que as histórias de vida, as experiências que traziam em suas narrativas deveriam estar presente nesse possível artefato fílmico.

Destarte, para pensar em construir vídeos que pudessem trazer à tona essas narrativas de vida, primeiramente, deveria compreender o processo de construção do vídeo. Assim como a fotografia tem uma forma de existir que difere de outras linguagens, o audiovisual também possui esta particularidade. Já havia ponderado que o documentário poderia ser a melhor forma de revelar as diferentes histórias de vida que pediam espaço para protagonizar as ações. Compreendia que uma prática anterior a feita dos documentários seria necessária para compreender elementos próprios da linguagem audiovisual. A animação em *stop-motion* por sua proximidade com a prática anterior realizada, a fotográfica, foi a escolhida. A animação em *stop-motion* compreende um encadeamento de fotografias, enquadradas (quadro a quadro), de maneira a fazer a movimentação contínua, através desses quadros. É uma técnica que exige tempo e dedicação, mas o resultado, se bem trabalhado, é surpreendente. O *stop-motion* pôde proporcionar um aprendizado em diferentes linguagens, já que não envolve apenas uma forma de leitura. Contém a linguagem visual (pelas imagens, cenários, cores), música (pela sonoplastia), e cênica (durante a prática na interpretação das personagens),

estimulando a criatividade dos alunos para criar suas próprias produções. A animação em *stop-motion* pode ser feita utilizando qualquer material, seja alimento, brinquedos, objetos ou mesmo pessoas. Dependendo somente da história que se queira contar, sendo assim, pode-se adaptar qualquer material como objeto para se animar.

Todavia, antes, foi estabelecido alguns acordos e objetivos em comum para feitura da ação fílmica. Estabelecemos regras e uma delas era a de se manter longe de problemas dentro da unidade para não atrapalhar o andamento da atividade. Estabeleceu-se um acordo de ajuda mútua, que acolhesse as ideias, sugestões e divergências durante o processo de criação do artefato fílmico. Outra regra era a de evitar tratar o colega de forma desrespeitosa por sua opinião, ideia proposta e, assim, dever-se-ia buscar semelhanças entre as histórias e não pontuar cizânias. Este acordo também esclareceu que a atividade teria peso na menção final do bimestre, mas para além da nota era a oportunidade de sair de um estado passivo dentro do sistema socioeducativo para um ativo, onde sua “voz” seria amplificada e novos conhecimentos poderiam ser alcançados. Esses acordos também referendaram a necessidade de buscar a sinceridade sobre os fatos narrados, já que mentir é tão comum entre os adolescentes para obter alguma vantagem. Sendo assim, alguns pontos importantes foram elencados para dar início a ação fílmica. A solidariedade, o respeito, o conhecimento e a verdade formaram os tópicos do acordo firmado por esse grupo de adolescentes e o professor para o início dessa ação. Os acordos realizaram-se dentro do círculo de diálogo, este sempre presente e mediando toda e qualquer passo dentro da atividade como atividade de sensibilização daquilo que viria. A construção dos acordos em meio as discussões sobre o que era importante para continuidade das ações amplificaram os laços e estreitou as ideias. Este “acordo biográfico”, presentificou-se nas falas que justificavam cada tópico eleito como fundamental para prática, “aprendi com minha mãe”, “o certo é o certo”, assim, validavam as escolhas pela verdade e solidariedade nas falas dos adolescentes, por exemplo. A regra de manter-se longe de brigas, problemas no período da sua internação foi proposto por mim, de forma a não retirar o aluno do processo de construção da atividade ou prejudicar a atividade de alguma forma. Pois, se cometiam algum fato grave, infelizmente, eram afastados da atividade pedagógica, algo que é vedado, pois, a escola e as demais atividades de cunho educacional, são prioridade e deve ser garantida a frequência nas atividades pedagógicas. Entretanto, se as brigas e “guerras” entre eles dificultava a permanências do adolescente em um determinado módulo, ele era remanejado para outro

lugar para manter-se na escola, mas longe das querelas pessoais. Assim, poderiam se desligar do grupo que realizava a atividade do projeto Espelhos, à época.

Após esse momento, de estabelecimento dos acordos e iniciar os diálogos sobre o que seria produzido, vinha a sensibilização sobre conhecimentos básicos sobre planos, iluminação, movimentação da câmera, relações entre a fotografia e o vídeo. E, também, os elementos característicos da animação em *stop-motion*, como compreender que cada um dos fotogramas de uma produção de *stop-motion* é uma imagem estática na qual os objetos se movem ou trocam de posição ligeiramente - guardando sempre a continuidade lógica do movimento - e que, em conjunto com outras, reproduzindo os fotogramas na velocidade apropriada e, assim, produziram a sensação de que estávamos diante de um filme animado como qualquer outro, onde os objetos se movem por conta própria. Além de assistir vídeos, curtas e longas metragens, que utilizava a técnica de animação de fotograma a fotograma conhecendo e ampliando seu repertório visual.

Esse momento foi bastante especial! Os adolescentes tiveram uma reação de espanto ao realizarem as primeiras animações. Um dos meninos perguntou, “é mágica?”. Percebi que alguns dos sujeitos que participaram dessa oficina jamais tinham ouvido falar nessa possibilidade de animar objetos inanimados, dando-lhes vida e expressividade. Busquei fazer desse momento um lugar de prática artística e diversão. E, aos poucos introduzindo elementos teóricos que pudessem orientar toda a prática daquele momento, criando um percurso que possibilitasse aos adolescentes refletir sobre a construção da prática. Os elementos técnicos foram mostrados em vídeos previamente selecionados e que pudéssemos reproduzir o mesmo percurso. Por exemplo, um vídeo que trazia fumaça dos pneus dos carros ou o céu com nuvens de algodão, outro que mostrava líquido feito com massa de modelar, ou peças de roupas tornavam-se personagens em uma história de ação. Todas essas possibilidades ofereceram um parâmetro de como se poderia animar objetos ou cria-los para expressar algo.

Nossos encontros aconteciam sempre mediados por um vídeo que visitasse uma produção em *stop-motion*, assim poderíamos analisá-lo e realizar uma prática na mesma aula com aqueles elementos. No início era apenas um objeto que realizava um movimento, como a animação da caneta que percorre o espaço da mesa na sala de aula ou o chinelo. Mesmo assim, permitia aprimorar a técnica e pensar outros projetos para animar. Vários caminhos foram pensados, mas apenas alguns realizados, porque não

dispunha de sala própria e materiais para realizar todos os projetos idealizados. A ideia era produzir vídeos, ou seja, animações em *stop-motion* para utilizá-los na formação de novos participantes e aprendizado de algumas técnicas, assim como foi feita com a prática fotográfica.

Em grupo decidia o que seria feito, compreendendo que tínhamos limitações de espaço e material, mas utilizava-se os elementos disponíveis e escolhidos pelos adolescentes, como as carteiras da sala de aula, peças de origami tridimensional e chinelos.



Figura 25. Animação em *Stop-motion*, projeto Espelhos UIPSS. Acervo do autor

Os chinelos, por exemplo, que apareceram tanto na atividade de fotografia (figura 24), quanto na animação, mostrando sua importância simbólica dentro do sistema. Os adolescentes utilizavam chinelos que vez ou outra traziam uma inscrição que identificava o adolescente quanto ao seu lugar de origem, sua “quebrada”. As alternativas de vestimentas dentro da internação tinham e, ainda têm restrições de estampas e cores e revela nessas poucas opções um lugar de resistência ao contexto homogeneizador e restrito da internação. Assim, alguns elementos aparecem dentro deste lugar de privação

de liberdade para afirmar a forma de ver e ser dentro e fora do sistema. Como Emicida revela em sua música Dedo na ferida: “Porque a justiça deles, só vai em cima de quem usa chinelo”. O chinelo na música é usado para evidenciar a relação entre os jovens periféricos e pobres que sofrem com todo tipo de abuso de autoridade e racismo que acaba por potencializar esse estado de vulnerabilidade. Silva (2012) já nos advertiu que a privação de direitos a uma parcela da sociedade “torna-se um dos condicionantes da sua fragilidade” (p. 97). Esse objeto faz parte da cultura da periferia ao qual os adolescentes em restrição de liberdade vivem e, trazem para dentro da internação, revelando a estreita relação entre eles e o “menor”, o adolescente e o contexto o qual representa sua realidade social. Na prática fotográfica ficou em evidência, como parte dessa estética do “menor”, onde representa ou mostra seus “*parceiros, a quebrada, vulgo e possíveis guerras*”, como elemento em primeiro plano e segundo (figura 24). Revela seu nome e lugar de moradia, indicando toda uma relação com o “menor” infrator. Já na atividade da animação o chinelo se tornava vivo e quase mágico. Passa da estreita relação entre a violência para o lugar de criação, lugar para explorar as outras possibilidades simbólicas, além de dar vida a esse objeto inanimado que não mais representa algo, mas é o próprio ser.

Wohlgemuth (2005) já nos mostrou que a utilização do audiovisual é uma pujança para trazer à tona outras referências ou superar a multiplicidade de formas de expressão em lugares onde há a necessidade de se conhecer o outro, rompendo as barreiras do analfabetismo e possibilitando que os sujeitos implicados na prática audiovisual ressignifiquem sua realidade. Para assim, “para produzir uma mensagem pedagógica audiovisual, é necessário um trabalho deliberado sobre a realidade, para transformá-la em imagens e sons que permitam apresentar um conjunto de informações” (WOHLGEMUTH, 2005, p. 10-11). A introdução do vídeo documentário foi nascendo assim que as animações se tornavam pouco significativas para refletir as necessidades dos sujeitos em expressar sua humanidade e narrar suas experiências, que foram aos poucos alforriadas nas outras ações. As experiências eram sempre base para os diálogos que antecediam as práticas com a animação em *stop-motion* ou na fotografia. Sendo assim, buscar outro meio dentro do audiovisual para se narrar essas histórias de vida foi aos poucos nascendo, utilizando-se do aprendizado que veio da prática com a animação e com a fotografia. A necessidade de estar no vídeo e falar sobre sua vida foi unida ao

conhecimento técnico exercitado com a animação, como um lugar para se pensar quem se é naquele momento pela prática audiovisual, considerando que,

[...] com a proposta da pedagogia audiovisual é trabalhar com um interlocutor que se transforma em participante no momento da aplicação dos cursos audiovisuais, para depois se usuário do conhecimento adquirido e assim avançar na conquista do seu próprio desenvolvimento, este momento inicial é importante na metodologia, exigindo atenção e sensibilidade (WOHLGEMUTH, 2005, p. 55).

De tal modo, o vídeo com características (auto)biográficas foi a demonstração prática da necessidade de buscar novos meios para se materializar essa latência de se construir enredos sobre as experiências que tiveram e tinham com a vida delituosa. E para além, era uma forma de compartilhar impressões e sentimentos, e como Almeida, Azevedo, Carvalho e Nogueira (2009) já revelaram que a comunicação audiovisual agencia uma nova visão sobre si, a partir do resgate da fala do aluno e ampliando as possibilidades de compreender todas as dimensões da realidade, ressignificando a escola como um ambiente de cooperação e de construção do conhecimento compartilhado, Este tipo de experiencição suscita uma “formação para a autonomia e a possibilidade de construção de projetos de vida” (SOUZA e PASSEGGI, 2016, p. 96). Sendo assim, o vídeo foi meio para produzir uma relação outra do sujeito consigo mesmo e seu contexto, que acontecia em meio as trocas de experiências entre os adolescentes participantes, reagindo de forma a buscar solução e entendimento sobre diferentes questões trazidas pelo diálogo para definição do roteiro.

Essa aproximação consigo mesmo, esse “registro íntimo” (SOUZA e PASSEGGI, 2016, p. 96) que dá condição do sujeito ser expectador e autor das suas próprias mensagens dando ao vídeo essa função de criar enredos que falem de sua vida, “pela grafia e reflexão sobre si” (SOUZA e PASSEGGI, 2016, p. 96). Esse ver a si, onde vejo-me com em um reflexo, que possibilitou ser expectador de si e compreender, ou buscar compreender o motivo de alguns elementos que sempre surgiram. Esses elementos revelam-se nas histórias que contavam e mostravam que eram filhos de famílias separadas ou sem a figura de um ou dos dois progenitores, as dificuldades financeiras e a vida nas ruas contavam quem eram e de onde vinham e o que se tornavam. As revoltas e palavras agressivas, as ideias que serviam de predicado para perceber o “menor” e o adolescente

presentificavam-se nas falas e escolhas. Esse percurso sobre si mesmo revelou a intenção (auto)formativa que o vídeo que narra a si mesmo pode gerar dentro da socioeducação. As necessidades dos sujeitos direcionaram a construção da prática, refletindo todo um percurso de formação (como menor) identificando o que pode ser relevante para sua realidade, como parte de quem ele é ou do que acha que é. Esse percurso foi aos poucos se construindo pela indexação de quem é autor e ator na prática videográfica.

Na construção dos roteiros (anexos) várias conversas precederam a ideia inicial do vídeo, que suprisse a necessidade de se ver e se mostrar dentro da internação. Assim, alguns roteiros foram resultados das conversas que estabeleceram um caminho, um acordo entre todos os adolescentes envolvidos no projeto. Um roteiro falava sobre o início do delinquir e foi nesse enredo que buscaram reconstruir a sua ideia de como se iniciou a trajetória infracional e a pensar em quais elementos sobrevieram disso.

Um segundo roteiro revelava a necessidade de se falar sobre o que viviam naquele momento, quase um grito de revide devido as falas de alguns, que pronunciavam que os 45 dias de internação provisória seria despreocupante, quase um prêmio. A experiência revelou a saudade e as dificuldades em se manter confiante na sua liberação ante a possibilidade de ser internado por até três anos. Esse diálogo entre o “menor” e o adolescente foi evidenciado nesse momento, o adolescente visitava o “menor” e suas consequências que poderiam levar a uma reclusão, ao apartamento do mundo e de tudo que conhecia e gostava, gerava um conflito.

O terceiro e último roteiro elevava a liberdade ao protagonismo, sendo assim, ressaltavam o momento de sair da internação provisória. Infelizmente, esse último enredo construído não foi filmado, diversas dificuldades impossibilitaram a realização deste trabalho. O primeiro vídeo realizado gerou uma repercussão negativa e pouco apoio foi dado para ampla divulgação, ficou restrito as paredes das unidades de internação como material pedagógico. E mesmos assim, cumpriu sua função até hoje, como meio que possibilitou uma outra forma de ver o socioeducativo, pelos olhos dos próprios adolescentes.

Cada vídeo foi produzido à partir das histórias que cada um contou sobre suas experiências, antes, durante a internação provisória que cumpriam. Cada adolescente pensava sua relação entre os motivos que o levaram para aquele lugar, as ações que tiveram e suas consequências. Para isso, tiveram que acessar suas memórias e organizá-

las para dar conta do que era proposto para se tornar um roteiro e posteriormente o vídeo. Vários pequenos roteiros enredaram suas narrativas de vida que expressaram sua relação com a família, a escola e a rua. Apareciam nas ideias que tinham do que é certo ou não, do que vivenciaram pela criação dos progenitores ou responsáveis, por exemplo. Em alguns casos o adolescente morava e se sustentava sozinho com a prática delituosa, sem família ou já formando a sua. Essa realidade se mostrava na forma que transitavam pela vida, onde o ato delituoso fortificava a identidade do “menor” como provedor. Questionados sobre essa situação, essa ideia impunha um ponto de vista preconceituoso do senso comum desse universo do “menor” como forma de empoderar-se para justificar uma condição de “ser homem”, revelando como compreendiam a ideia de si mesmos.

Dentro desse lugar fílmico, os roteiros foram meio para repensar esse “produzir a si mesmo” (JOSSO, 2004, p.20), ou seja, *autopoésis*, onde os adolescentes nesse movimento de construir a si mesmos, de produzir reflexão sobre as histórias de vida organizando suas ideias e buscando significados em cada fluxo da vida narrado, presente, passado e futuro, entre o adolescente e o “menor”, entre o ódio e amor. Vieira (2003) nos disse que o vídeo não possibilita que diga quem sou Eu, mas sim os modos de dizer este “Eu”, novas formas de se ver, descrevendo e reordenando os acontecimentos vividos. E, assim, desvelar sua ideia sobre o que é o “menor” e perceber-se como sujeito capaz de superar a vida no crime, capaz de construir outra ideia sobre si.

O primeiro roteiro deu origem ao vídeo “*olhos de vidro, histórias pelo caminho*”, que revelou as histórias de alguns dos adolescentes que participaram do projeto Espelhos e outros que aceitaram contar suas histórias. Nessa ação que foi desenvolvida pelos adolescentes que se dividiram em quatro grupos e foram aos poucos unindo as histórias e ideias de cada um para produzir um roteiro definitivo. Os diversos pontos de vista e os processos de aprendizados foram valorizados entre os próprios adolescentes, aprender a ouvir e a compreender o outro como sujeito participante da prática. Josso (2004, p. 38) já nos mostrou que a “articulação na dinâmica das vidas” a partir do aprendente, aquele que constrói seu processo de aprendizado, que é valorizado nas ações que fomentam seu protagonismo, que gera reflexão sobre quem são e como chegaram ali. Assim, elementos psicológicos, sociais, econômicos e culturais, por exemplo, foram descortinados a cada conversa entre os sujeitos, estabelecendo relações entre eles, entre suas histórias de vida. Nesse primeiro momento de construção dos roteiros, já podíamos perceber novas percepções sobre quem era aquele grupo de adolescentes oriundos de periferias do

Distrito Federal e com histórias de vida parecidas, trajetórias que os levaram ao mesmo lugar. Filhos de mães, em sua maioria sem a presença do pai, o abandono escolar, a responsabilidade de se cuidar desde muito novo e, às vezes, também de irmãos menores. As brincadeiras de criança, a rua e as amizades e o desejo em ter bens materiais que juntos traçaram caminhos infracionais. Nas narrativas que se seguem contam os trajetórias de vida que culminaram em sua condição como menor infrator, organizando toda uma relação entre aspectos familiares, sociais e econômicos organizando a si mesmo dentro desse passado, maneiras de organizar esse “Eu” ligado ao menor infrator. Revelaram alguns pretextos e os primeiros delitos, desvelaram os motivos que os levaram a esse caminho da delinquência²².

“Eu morava no Goiás, aí tava apertado a situação lá pro lado da minha mãe, aí questão financeira de dinheiro, aí a gente veio pra Brasília [...], [...] minha mãe me colocou lá numa escola, passou um tempo, eu não conhecia ninguém, que vim so Goiás, aí passou um tempo eu me enturmei com uns mau elementos la, né. Aí passei a me enturmar, já não ia muito bem na escola. Aí comecei a usar droga, e veio a falta do dinheiro pra comprar, aí já fiz meu primeiro roubo” (OLHOS DE VIDRO, HISTÓRIAS PELO COMINHO, 2016, 7:30)

[...] aí via um menino ali com ‘pisante’ novo, um ‘berma’ de marca, aí conforma esse tempo aí, fui crescendo os olhos, então eu queria ter também, né! Aí fui roubar, na verdade pra ter isso também, não só pela maconha, mas fui roubar pra ter isso [...] [...] eu já tava enturmado já, achava bonito. Aí o tempo foi passando, aí, entrei na cocaína [...] (OLHOS DE VIDRO, HISTÓRIAS PELO COMINHO, 2016, 8:00)

“Conheci uns amigos meus, desde pequeno... nois se conhecia desde pequeno e Nois jogava muita bola, antes não pesava em mais nada.” [...] [...] fomos ficando grande, foi vindo as malícias na cabeça, começamos a crescer e um dos nossos amigos começou a fumar maconha e foi influenciando um ao outro [...] [...] quando começou a faltar dinheiro pra mim fumar, que foi aí que eu comecei a roubar celular, primeira vez na minha vida.” (OLHOS DE VIDRO, HISTÓRIAS PELO CAMINHO, 2016, 07:40)

²² A delinquência está relacionada a diferentes comportamentos desviantes que são geralmente relacionados à juventude. O sociólogo Anthony Giddens (2005) define desvio como uma não conformidade com um conjunto de normas que são aceitas por um número significativo de pessoas em uma sociedade.

Esses caminhos percorridos através das narrativas que traduziram momentos que revelaram as diferentes passagens que lhes impuseram situações outras as quais uma criança ou adolescente não deveria viver. Trajetos que demonstraram elementos de uma fragilidade social, uma mãe com filhos sem ou com pouca presença do pai, uma renda familiar pequena, acesso a drogas (lícitas ou ilícitas), pouca ou nenhuma presença do Estado na vida dessas famílias. “*Família Brasileira, dois contra o mundo. Mãe solteira deu um promissor vagabundo [...], [...] Um bastardo, mais um filho pardo sem pai*” (RACIONAIS MC’s, 2002, 3:34s). Assim, quando o grupo Racionais MC’s recita em suas letras e revela uma realidade presente entre os adolescentes infratores, essas fragilidades sociais que os infligem propagam um estigma social que já os aprisiona. Estigmatizados, convivem em uma realidade onde a pouca importância aos estudos, assim como, abusos e violências físicas, revelam outras tecituras que fazem parte da vida desses sujeitos, que vem a tona pela narrativa compartilhada no vídeo, contada e recontada.

[...] ai eu perdi minha mãe com dois anos de idade, que eu tinha, meu pais foi preso, aí eu fui morar com minhas irmãs[...], [...] que ai eu vi que não dava pra morar com minhas irmãs, ela vivia me batendo “cabuloso”, que ela tinha um bar, sabe[...], [...] ai quebrava altos tacos de sinuca nas minhas costas, em mim e no meu irmao, dava choque ‘em nois’, nois era mais ‘pivetininho’ [...], [...] ai ela vendia droga também, ‘pô’, ai botou nois pra vender droga, ai eu comecei a vender ‘pedra’ [...] (OLHOS DE VIDRO, HISTÓRIAS PELO CAMINHO, 2016, 15:35)

Cada narrativa era a oportunidade de expor um fato ao qual conheciam e viveram como experiências formadoras. Essas ancoradas a realidades que se confundiam com sobrevivência em contextos violentos. As biografias que contam sobre o “menor” infrator confundia-se com quem ele é realmente, o adolescente que viveu e vive diferentes formas de se ver e que talvez nunca tenha parado para refletir sobre sua história e a realidade a qual estavam inseridos. Os vídeos foram essa porta de entrada para sua própria vida, acrescentando o poético, o lírico nesse enredo.

Cada vídeo era uma oportunidade a inclinação a desenvolver enredos, onde pudessem expandir os limites que delimitavam seu mundo, ampliavam a sua linguagem, a forma de se expressarem. Exercitavam contar suas histórias, criavam enredos para sair do estado de negligência sobre sua própria história de vida quando não se pensa no seu passado e “indicam ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar o futuro”

(DESGRANGES, 2006, p. 22). Desgranges (2006) referenda a necessidade de se apropriar, de se reconhecer na própria fala, ou seja, ver a si nas próprias histórias de vida como autores-atores, assim, esses aprendentes arquitetam as bases para se pensar em um projeto de vida, (auto)biográfico e (auto)formativo. Construir essa “prática de rastros” (PINEOU e LE GRAND, 2012, p.24), uma forma de ressignificar seu contexto a partir dos seus próprios caminhos por meio de artefatos fílmicos que testemunham esse desenvolvimento da subjetividade, ou seja, determinação do autor do vídeo em “autorepresentar-se”, “apresentar-se”, “presentificar-se” e as condições de produção que garante essa auto-imagem como Viera (2003) já nos esclareceu.

Ao narrar suas histórias, escolher, organizar sobre determinado tema, possibilitou a ampliação dessa forma de se ver, de pensar a si mesmo sobre sua própria menção, e o vídeo foi esse meio para materializar, de apresentar-se carregado de sentimentos e citações sobre o que se pensa ser em contraste ao “menor” e adolescente, ou em nuances que transitam entre esses dos discursos, conforme as narrativas seguintes:

[...] o que pode resolver a situação? [...] parar de roubar, parar de ir na ‘pilha’ dos outros. [...] tentando mudar de vida, mas só que essa vida não sai de mim” (OLHOS DE VIDRO, HISTÓRIAS PELO CAMINHO, 2016, 17:15)

[...] o crime não compensa não, vou falar pra vocês... e sobre oportunidade, eu tive muitas oportunidades, eu que não aproveitei, e pra que não aproveitou a oportunidade é só correr atrás que tem” (OLHOS DE VIDRO, HISTÓRIAS PELO CAMINHO, 2016, 10:56)

[...] O que eu tinha de inocência se foi tudo, o resto que eu tinha de inocência que foi se acabando que muitas vezes que aqui falam que vão mudar, não mudam não, aqui muitas vezes é escola do crime, a pessoa entra sabendo de poucas coisas e sai sabendo de muitas coisas do crime (OLHOS DE VIDRO, HISTÓRIAS PELO CAMINHO, 2016, 13:58)

[...] chegou a minha ‘libera’, sai ainda antes do natal. Em vez de eu passar o natal com minha família, não. Passei o natal na rua, usando droga, usando droga e bebendo cachaça, em vez de ter passado com minha mãe, mas Deus viu, ne! (OLHOS DE VIDRO, HISTÓRIAS PELO CAMINHO, 2016, 14:55)

As reflexões contidas nas narrativas abordaram desde a prática delituosa e suas consequências, como também as realidades aos quais estavam inseridos, as perdas e ganhos que nessa vida como “menor” lhes ofereceram, mas subtraía momentos em família, a inocência e os sonhos. Revelaram as dificuldades em se desvincular dessa realidade, mesmo sabendo das suas consequências, como algo entranhado em si, que colide com a vida que tiveram ou esperam ter. Demonstrem não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu “experencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004, p. 43). Levava-os a questionar as próprias certezas, conceitos e ideias relacionadas ao “menor” como esse meio para existir. Esta “crise” causada por esse confronto como Pineou e Le Grand (2012) nos ensinaram leva a um abandono das certezas de todo um patrimônio de conceitos e certezas para buscar refletir sobre eles, abandoná-los, quiçá traçar novos rumos e “ter coragem para começar, não apenas a dar voz ao ‘eu’, mas também refletir” (PINEOU E LE GRAND, 2012, p. 22) como autor/ator de seus “momentos herdados” (*idem*).

O outro roteiro que foi desenvolvido os “*Olhos de vidro, 45 dias de vida*”, que relataram os dias de internação provisória, as dificuldades, a saudade e as ideias para futuro, que se mesclaram as narrativas dos atos cometidos. Esse roteiro que foi gravado (Figura 26) revelava as narrativas que descreveram toda a visualidade daquele momento, que revelaram o lugar, o barraco²³ (Figura 27), os corredores e que naquele momento estavam sobre a guarda provisória do Estado enquanto aguardavam o resultado de seu julgamento pelos atos infracionais cometidos.

²³ São os quartos ou celas.



Figura 26 Gravações do vídeo olhos de vidro: 45 dias de vida, UIPSS. Acervo do autor

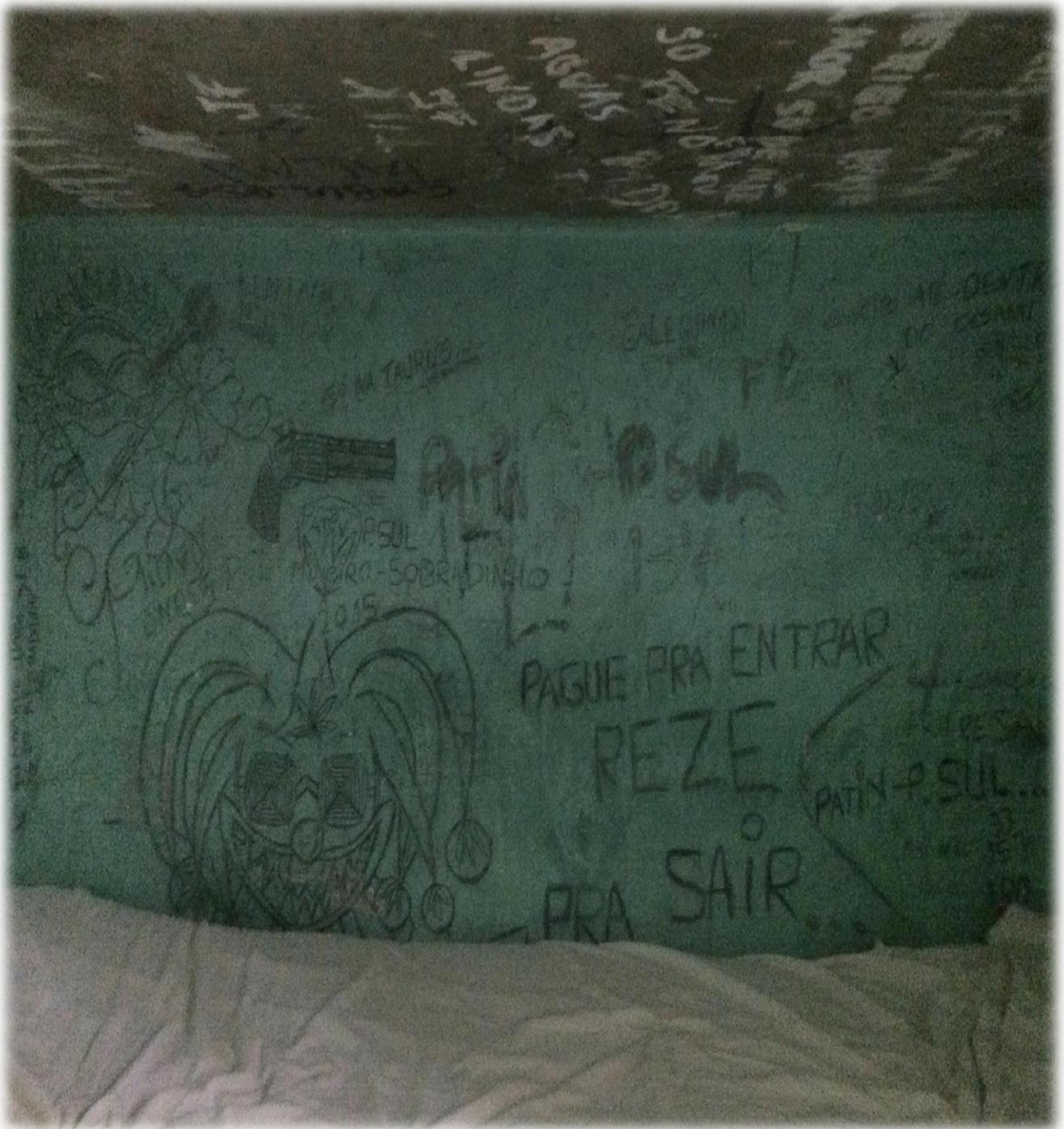


Figura 27. Lugar das entrevistas do vídeo "Olhos de vidro, 45 dias de vida". Quarto da UIPSS. Acervo do autor

[...] Esses 45 dias demora! E esses 45 dias é para você refletir sair uma pessoa boa ou pior que entrou. Pois é, e aqui tem vários pontos positivos, a gente para pra pensar na família, em quem você gosta, em tá do seu lado, quem tá contra você, o que tá fazendo mal para você, tudo! O cara aqui para pra pensar em tudo.” (OLHOS DE VIDRO, 45 DIAS DE VIDA, 2016, 02:35).

[...] agora os negativo e que você para pra refletir, mas aqui dentro tem muita má companhia, tem saber com quem tu anda. Porque, senão tu entra aqui e sai é pior que é tanta gente chamando para roubar, pra sequestrar, pra matar. Tu tem que saber, você não pode ser cabecinha não, robzinho dos outros não, tem saber o que tu que, decidi”. (OLHOS DE VIDRO, 45 DIAS DE VIDA, 2016, 03:58)

De certa forma, esse vídeo demonstravam o presente, o enxergar do próprio estado de restrição de liberdade como algo que poderia ser a oportunidade para amadurecer ou permanecer dentro desse projeto de vida marginal. Além desse enfoque temporal, que possibilitou perceber como esses adolescentes transitavam entre o lembrar de sua trajetória infracional e o presente e suas consequências. Esse roteiro filmado parecia nascer também da necessidade que tinham de mostrar esse lado do menor e das consequências, não como uma reprovação, mas a possibilidade de se ter valor como “bandido”. Em alguns momentos, se percebia nas falas que era importante para mostrar-se forte e exaltar essa condição, mesmo narrando as dificuldades que sentiam. Mostrar que esse universo além de difícil se comparava aos maiores, “[...] os de maior fala que cadeia de verdade é os de maior, mas aqui os de menor sofre muito [...]” (OLHOS DE VIDRO, 45 DIAS DE VIDA, 2016, 06:06). Fez com que observasse a partir das falas e posturas filmada quem eram esse “menor” e como ele se apresentava dentro do ambiente da internação a partir da visão e postura de cada sujeito, além das suas consequências.

Esses vídeos que eram compostos pelas ideias existentes nos roteiros individuais que unidos criaram esse lugar onde as histórias de vida, do passado e presente se convergiam nesse registro fílmico e coletivo. A exemplo disso, no primeiro vídeo onde se inicia com a parábola do filho pródigo, sendo essa inserida na fase de pós-produção, era parte do roteiro que o adolescente, que dá seu depoimento no vídeo “45 dias de vida”, tinha escrito e que mostrava sua percepção sobre a internação provisória. A própria explicação da parábola feita pelo adolescente, relacionando-a com a vida do crime conquistou os outros sujeitos que decidiram inseri-la no vídeo.

[...] pegou a metade dos seus bens, pegou e foi para aquela Terra distante. pensou que lá ele ia se dar de bem, mas não foi uma ilusão que nem nós, quando a gente tipo tá no crime, a gente só pensa: não, ali é uma é de diversão, de momento aquilo ali. A gente curtiu agora, amanhã viu arrependimento que nem essa palavra. Ele pegou e pegou a metade dos bens dele, pegou ele foi para outra cidade para querer se esbanjar, pensou que ia ter uma vida melhor, pegou quando chegou lá, ele quebrou a cara. Viu que não era do jeito que ele pensava gastou os teus bens depois ele foi comer migalhas, o resto. [...], [...] essa palavra toca muito comigo. Eu lembro, que quando tava, eu estava lá no mundo, lá. O sofrimento que eu já passei, isso aqui, me lembro muito da minha vida passada. (OLHOS DE VIDRO, 45 DIAS DE VIDA, 2016, 10:40).

Nesse roteiro onde esse sujeito se apresentava e expunha sua visão sobre o que vivera naquele momento e que o motivara a “[.] ter nojo dessa vida”, em suas palavras, representava todo seu desgosto e descontentamento sobre essas vivências. Esse vídeo pessoal que contava sua forma de viver aquele momento e buscava uma referência para passar por essa internação se faz na Fé, na religião. A figura de Jesus Cristo que é uma figura vista dentro do ambiente da internação como um representante dos pobres e oprimidos pelo Estado. Racionais MC’s fala em uma das suas letras, Vida Loka, pt. 2 sobre essa relação:

“Enquanto Zé povinho	É Dimas o bandido
Apedrejava a cruz	É louco o bagulho
Um canalha fardado	Arrepiá na hora
Cuspiu em Jesus	Dimas, primeiro vida "loka" da
Aos 45 do segundo arrependido	história”
Salvo e perdoado	

As narrativas são parecidas, as narrativas dos adolescentes sobre a própria vida e as suas percepções sobre o presente se mesclaram as letras de raps que fazem parte desse mundo, como representantes dessa realidade. Esta que mostra alguns dos temas que aparecem como caminho para acessar essa Humanidade, aquilo que é caro a esses sujeitos. Assim como a Fé, a família

aparece como outro tema que é utilizado para justificativa de uma mudança, sair do crime, para se humanizar e acessar outros sentimentos.

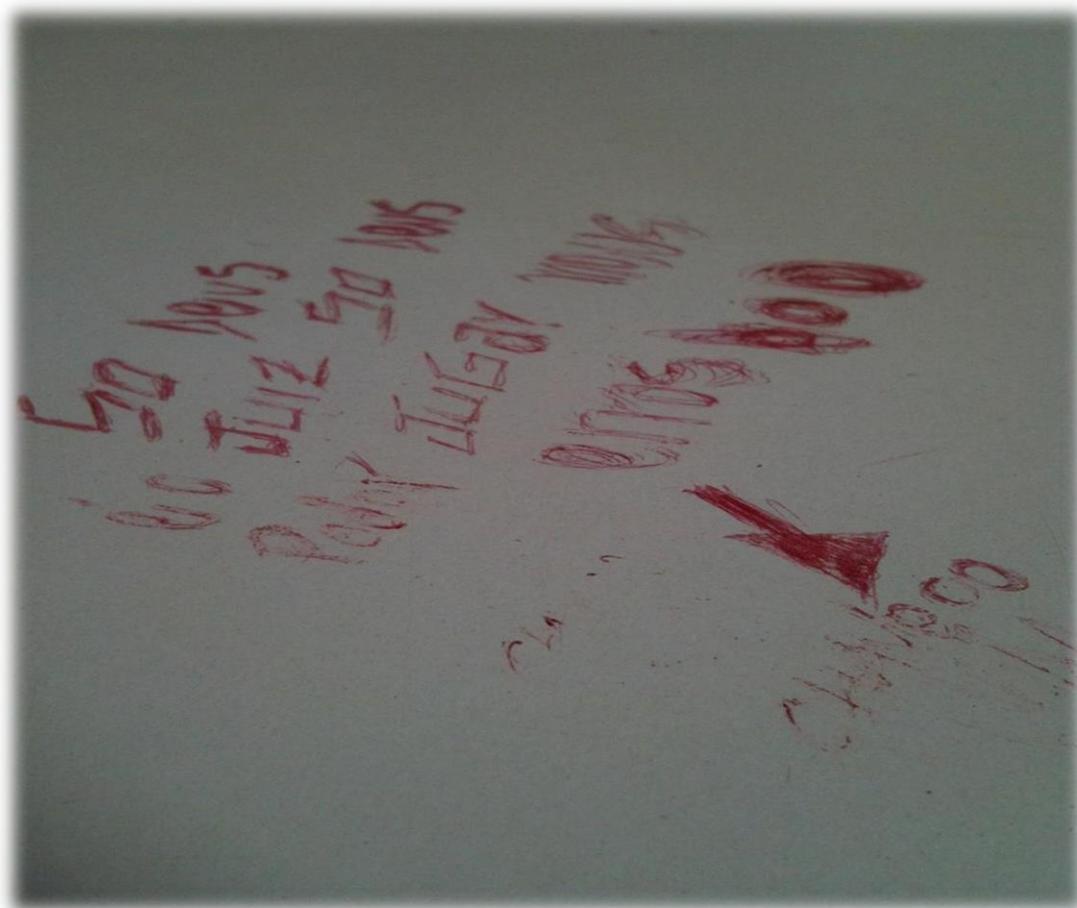


Figura 28. Foto inscrição na carteira da Escola na Uipp (Caje). Acervo do Autor.

Essa Fé e Família ou outro assunto que naquele momento, se tornaria importante como tema desenvolvido dentro da sua narração podiam ser meio para acessar outra forma de ver e narrar sua vida. Esta narração requereu uma escuta, materializando uma forma de ver o mundo, buscando distância do “menor” infrator. Legítimo ou não, sua contribuição mostrou-se como um recorte de si, uma ideia sobre aquele momento, escolha conduzida durante os círculos de diálogos que tivemos, presentificando os sujeitos [...] “um trabalho deliberado sobre a realidade” (WOHLGEMUTH, 2005, p.45). O terceiro roteiro, que teria a liberdade como protagonista não foi concluído, alguns depoimentos foram gravados de alguns adolescentes que estavam prestes a serem liberados. Como uma visão sobre o futuro e o que poderia ser feito quando ganhassem o “mundão”.

Os Três vídeos ficaram como material pedagógico dentro da escola, infelizmente não foi possível entrar em festivais para levar esse trabalho para fora do espaço da unidade de internação. E assim, no final de 2018, meu tempo nessa unidade terminou e realizei o remanejamento para unidade de internação de Planaltina-DF. Essa mudança de lugar foi fundamental para dar continuidade ao Projeto Espelhos, pois possibilitou estar em um espaço onde algumas pessoas (a gestão) tinham interesse em que práticas dessa natureza fossem implementadas e difundidas.

Em 2019 comecei a lecionar na UIP, em um primeiro momento, trabalhei com ações ligadas ao desenho para começar a construir laços com aqueles adolescentes internos na unidade. Alguns deles já tinham compartilhado a sala de aula comigo na UIPSS. Dessa forma, sabiam mais ou menos como trabalhava. Utilizei os vídeos e animações produzidos na unidade provisória como material didático na promoção das ações do projeto Espelhos que propunha aos adolescentes na UIP. O reconhecimento foi imediato, espelhava como aqueles sujeitos se percebiam por meio dos vídeos realizados por outros adolescentes. Quando relembro sobre o momento de exibição dos vídeos, estes primeiros realizados na UIPSS, aos adolescentes participantes, estes demonstraram um misto de orgulho e satisfação, unidos a percepção de quem se era naquele momento. Entretanto, o mais interessante foi a receptividade dos demais adolescentes que apenas foram expectadores do trabalho realizado por seus pares. Uma receptividade ao trabalho e uma percepção de que faziam parte daquele grupo não por ações criminosas e violentas, mas pela ideia de serem adolescentes que vinham por um caminho de restrições e vulnerabilidades, de uma ideia de união atada aos reflexos das histórias que se pareciam, em dores, sonhos e na possibilidade de realizar um trabalho parecido e propor a si mesmo um novo trajeto.

Igualmente, foi possível propor a um determinado grupo de adolescentes, que demonstravam mais interesse em fazer algo parecido com o apresentado nos vídeos. Já havia um roteiro que um grupo de adolescentes construiu na UIPSS, mas não foi filmado. A ideia desse roteiro foi apresentada como proposta para construção de um novo vídeo. Menos documental e mais poético. Assim, foi debatido e ampliado pelos participantes desse novo momento do Projeto Espelhos. O roteiro consistia na produção de cartas que refletissem três momentos, o passado, o futuro e o presente. O futuro era a escrita direcionada ao filho que ainda não nasceu, o passado na carta escrita para o próprio adolescente antes da internação quando criança, e o presente estava contido na construção do vídeo, nos círculos de diálogo e na estética

pretendida para o vídeo. Buscava-se discutir sobre como poderiam pensar a carta a ser lida. Entretanto, entre um dos acordos firmados era que a carta escrita não teria nome ou qualquer identificação do escritor, nomes trocados por exemplo. Havia uma única carta já pronta, que foi escrita ainda na unidade provisória de São Sebastião e que participou do vídeo. Fora escrita pelo adolescente que desenvolveu a proposta de roteiro, mantido e filmado na UIP, mas com contribuições dos demais adolescentes participantes. Era a contribuição do ‘parceiro’ como disseram.

O vídeo nomeado de “*Palavras em Liberdade*”, permitiu aos adolescentes participantes estabelecer um diálogo entre eles mesmos por meio de enredos sobre o passado e o futuro, além disso compor o vídeo com a estética do presente. Essa imagem mental ou fílmica pôde estabelecer um diálogo com o passado e as memórias, além de situar novas possibilidades e sonhos para o futuro. Como a proposta do vídeo foi desenvolvida por outro adolescente que não estava na unidade, foi acrescentado outros elementos por meio do diálogo entre eles, entre seu passado e futuro. Buscou-se não apenas uma narrativa sobre os fatos que os levaram ao crime ou sobre a experiência da internação como fora realizado nos vídeos utilizados como material pedagógico, “*olhos de vidro, histórias pelo caminho e 45 dias de vida*”. O caráter pessoal e sentimental foi explorado com mais ênfase, o *videre*, esse ‘vejo-me’ como Ferrés (1996) nos demonstrou, esse ver a si não apenas como reflexo mas como uma convergência a sua humanidade, potencializada, precipuamente, por se (re)ler em sua história; (auto)biografizar por diversos pontos, onde ver-se posteriormente representado na leitura e no vídeo arreventa uma série de novos ângulos e questionamentos sobre quem se era, onde se esta e para onde vai, sempre acompanhado de uma figura que destoa do menor infrator, vai ao menino da infância, ao filho e ao autor/ator, ou seja “contemplação e a conseqüente reflexão sobre o próprio comportamento” (FERRÉS, 1996, p.52). Esse caminho para sua própria história que se transmuta, como a borboleta em seu casulo de lagarta, a experiência vertida em narrativa fílmica projeta a possibilidade de transformação, de (auto)formação e construção de uma ação fílmica para busca da ressocialização.



Figura 29. Filmagens do vídeo "Palavras em liberdade". Acervo do Autor



Figura 30. Enquadramento escolhido pelos Autores do vídeo "Palavras em Liberdade". Acervo do Autor

Nesse lugar formativo, a experiência adquirida tanto nas rodas de diálogo como na parte de construção técnica foi baseada na experiência anterior e apresentada em forma fílmica produzida por outros adolescentes em conflito com a lei. Seguiu-se as etapas dessa construção com referências retiradas dos vídeos produzidos.

Na Primeira etapa realizou-se os acordos, a definição do tema. Dialogou-se sobre as principais questões onde o projeto sereia desenvolvido, ou seja, compreender, naquele momento, o lugar do projeto na vida dos participantes e se ter o mínimo de informações sobre o contexto e os sujeitos envolvidos. Pensar sobre o que falar, refletir sobre seu passado, presente e futuro como proposta da ação. Em uma troca de experiências. **Como segunda etapa**, a definição do local onde o vídeo seria produzido. Onde o tema poderia ser mais bem visualizado, a fotografia, a sonoplastia que melhor descreveria aquele momento de criação e leitura e

traduziria os sentimentos vertidos durante a primeira etapa. Essa etapa foi sendo alterada conforme as ideias iam se complementando com as referências da etapa seguinte.



Figura 31 Adolescente assistindo a um documentário, Uip. Acervo do autor.

Na terceira etapa seria a “produção do material pedagógico”²⁴. Baseado nas etapas anteriores. Produzir todo material pedagógico utilizado. No vídeo produzido na UIP as ações anteriores formavam uma parte desse material, que fora produzido no sistema e pelos sujeitos em internação provisória. Outros vídeos foram utilizados como referência (Figura 31), como a série “*Tales by Light*” da National Geographic veiculada pela Netflix, e que tem como mote que “toda fotografia poderosa tem uma história igualmente poderosa”. **Como quarta etapa** a “capacitação audiovisual”²⁵. Os próprios adolescentes tornaram-se capacitadores, principalmente na UIPSS onde a entrada e saída de adolescentes era maior e em tempo menor de permanência. Já no projeto desenvolvido na UIP, “*Palavras em liberdade*”, esses multiplicadores operaram com a entrada de outros adolescentes ao Projeto Espelhos, que atuaram na produção de outros vídeos que foram desenvolvidos posteriormente, como o vídeo para o 5º Concurso de redação da Defensoria Pública da União, onde ganhamos o primeiro

²⁴ Wohlgemuth (2005) chama de vídeos de capacitação.

²⁵ Wohlgemuth (2005) o autor referência como multiplicadores.

lugar com as ações e vídeo produzido intitulado “*GranCirco da UIP*”. Wohlgemuth (2005) fala em buscar capacitadores nos movimentos populares participantes do projeto. No Projeto Espelhos esse processo de inclusão de novos participantes foi fundamental, onde não apenas o material de capacitação utilizado, mas os formadores saíram dos próprios trabalhos produzidos e sujeitos participantes. Em cada ação desenvolvida os próprios participantes divulgaram e indicaram novos integrantes que pudessem substituir os que por algum motivo saíram do projeto (liberados para família por exemplo) ou que de alguma forma poderiam agregar nos projetos.

Sendo assim, todo esse percurso iniciado dentro das próprias histórias de vida, de experiências narradas e enredadas impulsionaram o que Delory-Momberger (2014) refere-se como “alargar o conceito de formação” por intermédio das referências próprias dos sujeitos entregue a eles “o encargo de seus procedimentos de formação” selecionando o melhor e indispensável a si mesmos, ou seja, ver em si mesmos e transpor barreiras como mais clareza, compreender as necessidade para seu processo de reconhecimento. Esse processo de autorreflexo, ou seja, onde todo esse registro íntimo e pessoal passa por essa organização de um autorretrato, como Vieira (2003) afirmou como sendo o “presentificar-se”, por meio da criação de uma autoimagem, metafórico e poético indo além do narrativo, agregando elementos de toda sua singularidade, percepções que foram crescendo ao longo de todo processo de escolha e organização nessa “escrita pessoal de si, na qual o autor, o narrador e o protagonista são a mesma pessoa” (RENOV, 2005, p. 235). Esta compilação pelo escrito pessoal de si, no caso do Projeto Espelhos por meio da escrita poética e fílmica suscitou um protagonismo dos sujeitos participantes e, além, um enxergar a si mesmos por outros ângulos, não apenas pelos resultados alcançados, mas pela capacidade de se perceber capaz de ir além do “menor”, como criador e valorizando-se por práticas mais humanas contidas em sua história de vida. Pela (auto)biografia que “operacionaliza as ações de lembrar, de refletir, projetar-se no futuro e encontra alternativas, que incidem sobremaneira sobre o seu desenvolvimento como ser social e histórico” (PASSEGGI, 2014, p. 140). A autora nos aponta como as narrativas de vida organizam todo um conjunto de experiências dando ao sujeito meios para se ver e (re)organizar presente e futuro com base em sua própria história de vida, que é pensada e compreendida a partir de si e das possibilidades que pode alcançar quando percebe-se autor/auto de sua própria caminhada, protagonista da sua história. Um dos adolescentes participantes do projeto como autor/ator do vídeo delineou sua experiência no Projeto Espelhos a um repórter em entrevista sobre os prêmios conquistados com a prática fílmica que foi desenvolvida por eles:

Às vezes nem nós acreditamos no nosso potencial. Além de estarmos felizes com o ensinamento que tivemos em relação à produção de vídeo, nós aprendemos a confiar que somos capazes. Hoje eu pretendo ficar em dia com a Justiça. Quem sabe no futuro não será esta a minha profissão? (AGÊNCIA BRASÍLIA, 2019).

No trecho, o adolescente revelou sua percepção alargada, que passa a reconhecer a capacidade que possui e que foi velada durante parte sua vida. Uma falta de compreensão das próprias faculdades, de se compreender como uma pessoa que pode construir oportunidades e ações que o insiram numa dimensão central, percebendo-se nesse processo como sujeito de direitos e deveres, dotado de sentimentos. Percepção que potencializa seu protagonismo, sendo possível pela existência de um espaço de trocas, de diálogos e de humanização.

[...] Despertar sentimentos que nos sentimos da nossa família, às vezes, um pouco do que a gente consegue falar aqui, dialogando nois aprende e expressamos escrevendo (Palavras em Liberdade, 2019, 0:21)

[...] aqui a maioria das vezes a pessoa pode tá aflita e uma palavra consola muito (Palavras em Liberdade, 2019, 0:50)

[...] falarmos de um sentimento que existe dentro do coração, que mesmo estando preso a gente consegue escrever como se estivesse em liberdade pras pessoas que mais amamos e que querem nosso bem (Palavras em Liberdade, 2019, 1:06)

As falas eram dos adolescentes que participaram, nesse espaço de diálogos e humanização. Inseriram essas sensações como introdução do vídeo, essas narrativas sobre o processo na atividade, que se acentuou durante a escrita e a construção do vídeo. A expressão mais pessoal e humana também aparece nas escolhas das músicas que compunham todo percurso fílmico, dedicaram-se a buscar uma sonoplastia que construíssem a atmosfera sensível e que desse conta dos sentimentos que estavam presentes nas cartas. Bem diferente dos vídeos produzidos na UIPSS, “*olhos de vidro e 45 dias de vida*”, onde o “menor” e a vida do crime impuseram uma atmosfera mais carcerária ante ao adolescente e seus sentimentos, mesmo que estes estivessem presente nas narrativas.

Esse ambiente de fala e escuta foi a oportunidade que possibilitou o acesso dos adolescentes a um processo de (auto)conhecimento, que potencializou seus sentimentos, algo que aqueles adolescentes tinham o direito e precisavam para tornar-se mais sensíveis sobre seu próprio contexto de vida, suas necessidades e de outrem. Compreender-se em constante mudança, capaz de sonhar e ser sensível e capaz. O mundo conhecido por meio desse lugar, como “sujeito do próprio conhecimento, ser um sujeito do conhecimento” (FREIRE, 1981, p. 41), implicou nessa forma como falavam de si e ao mesmo tempo revelavam esse mundo. Passaram a se declarar não “menores”, mas possíveis profissionais, capazes de se pronunciar como adolescentes e expressar sua fragilidade e sentimentos. Essa reflexão e percepção de si tornou-se necessária para a saída da subalternidade, conhecer e nomear a realidade a que se estava inserido mediado pelo humano. Por meio de suas histórias de vida há esse trajeto que descortinou a relação entre o sujeito e o lugar que ocupa socialmente, entre o “menor” e o adolescente que sente e compartilhava sem medo de parecer fraco.



Figura 32. Adolescentes posando para fotos em uma das entrevistas à imprensa. Foto Acácio Pinheiro / Agência Brasília

Um protagonismo construído através da sensibilidade, da escuta e do diálogo que contrasta com o "menor", sua rigidez, agressividade e constantemente atentando contra si mesmo. Estes adolescentes vivenciaram pelo projeto, se reconheceram capazes, não pela violência, mais, pela sensibilidade valorada por sua própria história. Obtiveram atenção e respeito por consequências positivas, por não ter medo em mostrar-se e ver a si mesmos sobre outros pontos, ângulos que mostraram as faces do autor/ator, adolescente e menor, filho e pai, quem ensina e aprende.



(In)conclusões

Espectros

*É necessário sair da ilha para
ver a ilha, não nos vemos se não saímos
de nós.*

José Saramago

Quando Souza e Meireles (2017) na última parte de seu texto cita na epígrafe Roland Barthes (2012), que diz: “a uma ciência do sujeito, cujo nome pouco me importa, desde que ela alcance uma generalidade que não me reduza e nem me esmague”. Os autores nos dão rastros desse método (auto)biográfico e seus contornos. Nos ensinam que essas histórias, as narrativas de vida não são apenas dados ou constatações, mas que isso, “desvelam subjetivamente modos de ser, estar e se mover no mundo como pessoa e como profissional” (SOUZA e MEIRELES, 2017, p. 138). É esse lugar onde o professor se mostra nesse percurso; (re)vela estar constantemente a se mover sobre quem se pensa ser, entre a pessoa e o professor. E propõe o mesmo movimento entre o adolescente e o “menor” no socioeducativo. Esse espectro de quem somos, essa separação das diversas cores que nos permeiam em meio as nossas histórias, mesmo sendo único, mas com dispersões que para serem vistas necessitam de um prisma, um lugar que potencialize essa difração do ser. Em seu agir, sentir, como um lugar de fala e de visualidades compreendidas como meio para revelar essas dimensões pessoais, institucionais e formativas. E para essa difração acontecer é preciso buscar meios para nos distanciarmos de situações e realidades que por vezes nos geram as prisões conceituais e simbólicas que dificultam o próprio reconhecimento sobre quem somos. Nomear-se por meio do diálogo, de trocas afetivas são contínuos meios que potencializa a (re)invenção tão necessário a vida, ao crescimento como sujeito e cidadão. Talvez como um reflexo para ressocialização.

As (in)conclusões, o título deste tópico, aparece não por pensar o trabalho como incompleto, mas por compreender que suas possibilidades são diversas a partir das experiências, assim como a metodologia (auto)biográfica pode dar outro enfoque sobre como conhecer, ser e aprender consigo mesmo. É um grande aceno ao autoconhecimento, a (auto)formação como meio para erigir a ressocialização, não como discurso legal, mas ações concretas para os sujeitos

em privação de liberdade. Deste modo, reconhecer os saberes subjetivos, não formalizados e advindos pela experiência e nas relações sociais são um percurso para dar aos “subalternos” (SPIVAK, 2010) do sistema socioeducativo seu lugar de reconhecimento. E para Delory-Momberger (2011) esse reconhecimento é importante pois esses saberes que existem ali têm um papel primordial na forma como “os indivíduos se envolvem nas suas aprendizagens e ela vai lhes permitir se apropriar de seu poder de formação” (DELORY-MOMBERGER, 2010, p. 48). Para os adolescentes do sistema socioeducativo, a estigmatização que faz parte da história recente desses sujeitos; é a ilha a ser observada como José Saramago nos ensina na epígrafe. As práticas (auto)biográficas possibilitam o necessário distanciamento, põem em discussão questões relativas a natureza e a identidade dos narradores, mas não se aderem apenas a características existenciais comuns aos seres humanos, mas vão além, sobretudo, quando se

[...] debruçam sobre problemas epistemológicos que podem ajudar a compreender e explicar como práticas culturais, sociais e artísticas marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber, interpretar e, sobretudo, narrar. Preocupam-se, ainda, sobre como essas práticas configuram ideias, conceitos e representações (MARTINS, TOURINHO, 2017, p.152)

Portanto, não desejo aqui dar um ponto final ou propor uma análise para apontar soluções, mas para além, é uma tentativa de desvelar a necessidade de potencializar os processos de formação, ou (auto)formativos como facilitadores, principalmente, no meu percurso de atuação no socioeducativo como professor de artes visuais. Dar protagonismo ao “chão da experiência”, como Martins e Tourinho (2017) nos ensinam, nesse assumir a subjetividade como uma maneira de reconhecer quem somos e nos “outorgamos o direito de continuar sendo e de transformarmo-nos para aprender” [...] (MARTINS e TOURINHO, 2017, p.143). Em um constante aprender a aprender necessário para se saber ensinar e promover a emancipação, (re)socializar.

Esse lugar que ocupei enquanto professor de artes visuais no sistema socioeducativo acessei em mim elementos da minha história como aluno e professor, adolescente e adulto, necessários para criar estratégias as minhas limitações em lecionar dentro de um espaço tão ímpar como o do socioeducativo. Propor um percurso semelhante aos adolescentes foi compartilhar esse lugar de (auto)estima e constatação de capacidade diante as adversidades, de ter que deixar de lado as mais diversas certezas e razões construídas durante a vida para enredar

outra história estando dentro e fora dela. Como, também, horizontalizar as relações e se perceber parte de um todo maior e, assim, buscar construir um espaço fraterno, para [...] “entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica” (RIBEIRO, 2019, p. 59).

Nesse sentido, Ribeiro (2019) explica que para se compreender as diferentes realidades pressionadas pelas regras hegemônicas precisamos de espaços fraternos, como ambientes para se dialogar e refletir, por exemplo, para salientar a diversidade de experiências tanto de mulheres quando de homens e as diferentes formas de ver e viver as variantes de um determinado fenômeno. Ribeiro (2019) desenha esse lugar de fala, onde as diferentes formas de ser mulher na sociedade, por exemplo, estaria assentado nas relações entre gênero, raça, classe, geração sem predominância de algum elemento sobre o outro, ou seja, uma intersecção na qual a mesma pessoa pode se encontrar em diferentes posições. Nesse caminho conceitual, propiciar esse lugar de enredos e reflexões sobre o sujeito (auto)biográfico, histórico e social dentro e fora de um grupo, os “menores”, por exemplo, é revelar as diferentes formas de ser adolescente na sociedade ao próprio adolescente. Ribeiro (2019) citando Patrícia Hill Collins (1997) referenda que os grupos transcendem as experiências individuais, [...] “não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (RIBEIRO, 2019, p.60). Compreender que os sujeitos em suas experiências de vida ocupam um lugar dentro de toda uma sociedade e as oportunidades a que estão restritos certos grupos determinam um lugar de precariedade e fragilidade ao qual vivem. Revelam pelas diferentes cores existentes na sociedade, essas difrações contam como somos diferentes e tão próximos, onde cada história contada pode revelar aspectos para crescimento e humanização.

Sendo assim, o lugar de fala se confunde com esse lugar (auto)biográfico como o olhar que vê a ilha, que vê o “menor” e o professor no socioeducativo e ao mesmo tempo experimentam todas as situações aos quais estejam inseridos. O Reflexo que dialoga e não apenas espelha. Mostra a possibilidade de métodos que possibilitaram aos adolescentes se observar por outros ângulos, pela capacidade de diálogo, de criação, de aprendizado e se ver como objeto do conhecimento e pesquisador. Ver-se como “menor”, dentro desse grupo que tem características sociais, econômicas, formas de agir e pensar o mundo dentro do crime e ódio, refletidos dentro de um espaço para (auto)formação fez crer que a ressocialização passa pelo conhecimento de si, social e histórico.

O projeto Espelhos além de mostrar o meu lugar de (auto)formação, também, possibilitou que os adolescentes em restrição de liberdade pudessem construir enredos fílmicos, conhecer técnicas e ferramentas para se revelar ao mesmo tempo que se é expectador de si mesmo, a desenhar esse percurso (auto)formativo. Em todo processo de construção dos vídeos, o íntimo e o coletivo se revelaram pelos diálogos ou pela oposição, mas potencializaram o interesse e novas perspectivas de vida para além da oferecida pelo “menor” infrator e este atrelado a um contexto de fragilidades sociais. Ver-se nos vídeos como espectador materializa o que Saramago revela na epígrafe “não nos vemos se não saímos de nós”, uma difração para (auto)conhecimento.

Autoconhecimento remete a identidade e, por sua vez, remete ao questionamento que todos nós fazemos em algum momento da vida, quem sou eu? Jiddu Krishnamurti (1980) diz que a compreensão só pode vir com o autoconhecimento, que é o conhecimento da totalidade do nosso processo psicológico. Assim, a educação, no sentido genuíno, é a compreensão de si mesmo, pelo sujeito, porque é dentro de cada um de nós que se concentra a totalidade da existência. Assim,

Apenas o autoconhecimento pode trazer tranquilidade e a felicidade ao homem, porque o autoconhecimento é o começo da inteligência e da integração. A inteligência não é mero ajustamento superficial; nem cultivo da mente, aquisição de saber. Inteligência é a capacidade de compreender as coisas da vida, é a percepção de valores corretos (KRISHNAMURTI, 1980, p.63).

Desse modo, aprender e educar é mais que acumular informações, é um cultivo, também, a sabedoria. Krishnamurti (1980, p. 63) afirma que essa sabedoria, é a “integração da mente e do coração no agir”. O processo de (auto)conhecimento para (auto)formação passa pelo reconhecimento da sabedoria²⁶ que existe em cada sujeito e por meio da ação (auto)biográfica fílmica que revelada a si mesmo como potência para novas escolhas e sonhos a realizar. Assim, ressocializar passa por (re)socializar, pensar e enredar novas formas de se ver e ter no socioeducativo meio para que os adolescentes reflitam sobre quem são, o caminho que se percorreu integrando o aprender com isso e humanizando suas relações e a si mesmo como protagonista.

²⁶ Krishnamurti fala sobre a sabedoria “não é comerciável, não é artigo adquirível pelo preço do estudo e da disciplina. Ela não se encontra nos livros; não pode ser acumulada, guardada ou armazenada na memória” (p.64).

Nesse sentido, essa narrativa que se deu sobre o professor de artes visuais e todo o percurso de anos grafado no projeto Espelhos, se encerra momentaneamente com essa dissertação, pois passo a olhar essa ilha, aqui denominada de socioeducativo sobre outro prisma. Nesse momento, novos espectros me trazem outra forma de pensar e agir no sistema socioeducativo como especialista socioeducativo em artes visuais. Sendo esse um outro percurso que se inicia, um outro capítulo aberto na minha vida. Um outro enredo que não poder-se-á contar sem essa página que abriu novas perspectivas epistemológicas nesse percurso dentro da pós-graduação, no mestrado. Ser mestre de si mesmo.

Referências

ALBANO, Ana Angelica. O espaço do desenho: a educação do educador. 15° ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ARAGÃO, Carmélia Maria. POLÍTICAS PÚBLICAS E LITERATURA (ou questões de (re)apresentação). Revista Redescrições – Revista on line do GT de Pragmatismo Ano 5, Número 1, 2013. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescricoes/article/view/823> > Acesso em 12 junho de 2021.

ALCOFF, Linda. The Problem of Speaking for Others. Cultural Critique, o. 20 (Winter, 1991-1992), pp. 5-32. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/337625087/ALCOFF-Linda-The-Problem-of-Speaking-for-Others-Cultural-Critique-n-20-1991-pp-5-32se> | Truth (scribd.com)> Acesso em 25 de novembro de 2020.

ALMEIDA, Driele dos Santos. AZEVEDO, Ellen Beliene Vieira . CARVALHO, Luzia Alves de. NOGUEIRA, Liliana Azevedo. O VÍDEO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DO OLHAR. Disponível em: < https://ojs3.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/view/353 > Acesso em 30 junho de 2021.

BACHELARD, Gaston. A poética do Espaço. Tradução Antônio de Pádua Danise; Revisão da tradução Rosemary Costhek. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARTHES, Roland. A câmara clara: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castanô Guimaraes. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Edições 70, 1977. [livro em pdf]

BERGSON, Henri. *Matéria e Memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. [livro em pdf].

BRASIL. Decreto 17.943/1927 (Código de Mello Matos). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm.2014.> Acesso em 12 maio de 2020.

BRASIL. Lei 6.697/1979 (Código de Menores). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm.2014.> Acesso em 15 maio de 2020.

BRITO, Daniela. Jovens socioeducandos de Planaltina recebem prêmio de melhor curta-metragem. Metrôpoles/Agência Brasília. Cinema. Brasília, 03/09/2019 Disponível em :< [Jovens de Planaltina ganham prêmio de melhor curta-metragem | Metrôpoles \(metropoles.com\)](https://metropoles.com.br/jovens-de-planaltina-ganham-premio-de-melhor-curta-metragem/)> Acessado em 01/01/2023

BONALUME, Bruna Carolina. JACINTO, Adriana Giaqueto. Encarceramento juvenil: o legado histórico de seletividade e criminalização da pobreza. R. Katál., Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 160-170, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/58097444/Encarceramento_juvenil_o_legado_hist%C3%B3rico_de_seletividade_e_criminaliza%C3%A7%C3%A3o_da_pobreza > Acesso em 10 julho de 2021.

CASTRO, Wanessa. A pedagogia de projetos como estratégia para formação de professores para uso do computador na educação. 2008.213 F. Dissertação (Mestrado em Educação) — FE,UNB, Brasília, Distrito Federal. Disponível em:< <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3790> uso do computador na educação > Acesso em 24 de outubro de 2020.

COMOLLI, Jean-louis. Ver e poder: inocência perdida: cinema, televisão, ficção e documentário. Seleção e organização Cesar Guimarães, Rubens Caixeta; tradução Augustin de Tugny, Osvaldo Teixeira, Ruben Caixeta; Revisão técnica Irene Ernest Dias. Belo Horizonte; Ed.UFMG. 2008. [livro em pdf]

DELORY-MOMBERGER, Marie Christine. Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto. -2º Ed.-Natal, RN: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERBER, Marie Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA,E.C (ORG).Memórias, (auto)biografia e diversidade. Salvador: EDUFBA, 2011. p43-58.

DESGRANGES, Flavio. A pedagogia do teatro: provocações e dialogismo. São Paul: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes 2010.

FEDERAL, Distrito. Diretrizes pedagógicas escolarização na socioeducação. 2014.

FEDERAL, Distrito. Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no DF. 2003.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (org.). *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. p. 33-96. [livro em pdf]

FORQUIN, Jean-Claude.GAGNARD, Madeleine. O Desenho. IN: PORCHER,Louis (Orgs). Educação Artística: luxo ou necessidade. São Paulo: Summus, 1982.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para liberdade. 5º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Conscientização – teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. [livro em pdf]

FREIRE, Paulo e SHOR Ira. Medo ousadia: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes.13º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [pdf].

FERRÉS, joan. Vídeo e Educação. 2º edição. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1996.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. Autobiografias: entre lembranças, experiências e artefatos. Revista Brasileira de Pesquisa (auto) Biográfica, Salvador, v. 2, n. 4, p. 75-87, jan./abril 2017. Disponível em: < <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/136379/video-em-primeira-pessoa-autobiografia-e-auto-imagem-na-p> > Acesso em 10 maio de 2020.

FLORES, Laura González. Fotografia e pintura: dois meios diferentes? São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011. Coleção arte&fotografia.

GASKELL, George. Vídeo, filme e fotografia como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W. GASKELL (org). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.; tradução de Pedrinho Gaureschi. 13ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. [livro em pdf]

GIDDENS, Anthony. Sociologia. Tradução Sandra Regina Netz. 4ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 2005. [livro em pdf]

GOLDBERG, Luciene (org). Pesquisa (auto)biográfica em educação: afetos e (trans)formações. Fortaleza: EdUCE, 2017. PP. 46-65. [livro em pdf]

HENZ, Celso Ilgo. FREITAS, Larissa Martins. SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835 - 850, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/136379/video-em-primeira-pessoa-autobiografia-e-auto-imagem-na-p>. >Acesso em 30 setembro de 2020.

HUMBERTO, Luís. Fotografia, a poética do banal. Brasília: Ed. Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa oficial do Estado, 2000.

Jovens de Planaltina ganham prêmio de melhor curta-metragem. Metrôpoles, 03 de setembro 2019. Cinema. Disponível em: [Jovens de Planaltina ganham prêmio de melhor curta-metragem | Metrôpoles \(metropoles.com\)](#). Acesso em 10 dezembro de 2022.

JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (org). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático; tradução de Pedrinho Gaureschi. 13ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KOSSOY, Boris. Fotografia e história. 2º ed. São Paulo. Ateliê editorial 2001.

KRISHNAMURTI, Jiddu. A educação e o significado da vida. Ed. Cultrix, 1980. [livro em pdf]

LEAL, Maria Lúcia. CARMO, Marlúcia Ferreira do. Os direitos humanos dos adolescentes: os tratados internacionais e a legislação brasileira. In: MEDEIROS, Amanda Marina Andrade 106(et al); BISINOTO, Cynthia (org.). Docência na socioeducação. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. pp. 181 -194.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. Pg. 137 a 155. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (org). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.; tradução de Pedrinho Gaureschi. 13ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. [livro em pdf]

MACHADO, Regina. Rasas Razões. In: inquietações e mudanças no ensino da arte. Ana Mae Barbosa (org.), 2º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: pesquisa narrativa, interfaces entre história de vida, arte e educação. Raimundo Martins, Irene Tourinho e Elizeu Clementino (org.). Santa Maria. Ed. da UFSM, 2017.

MC's, Racionais. Negro Drama., álbum Nada como um dia após o outro, Vol.1. Fatiado Discos. 2002. (1h 50min)

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org.). Trajeto das Africanidades em Educação. Educação em Foco, vol. 21, nº 3. Juiz de Fora: EdUFJF, 2016, pp. 545-572. Disponível em:<<https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3129>interculturalidad e as pedagogias decoloniais no Brasil (1library.org).> Acesso em 26 dezembro de 2020.

MOSQUERA, Juan José Moruriño. Psicologia da Arte. Ed. Sulina, RS.1973.

MANN, Thomas. As cabeças trocadas: uma lenda indiana. Ed. Companhia das Letras; 1.ª edição 2017.

NASCIMENTO, Ana Maria do. OLINDA, Ercília Maria Braga de. O Diálogo como fundamento da formação humana: a perspectiva freiriana. In: OLINDA, Maria Braga. GOLDBERG, Luciane Germano. Pesquisa (auto)biográfica em Educação: Afetos e (trans)formações. Fortaleza: Eduece, 2017.

OLINDA, EMB; PINTO, ECB. O círculo reflexivo biográfico na pesquisa com jovens da periferia de Maracanaú-CE. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 263-286 mai/ago 2019. Disponível em:< [O círculo reflexivo biográfico na pesquisa com jovens da periferia de Maracanaú-CE | Braga de Olinda | Revista @mbienteeducação \(unicid.edu.br\).](https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3129)> Acesso em 15 dezembro de 2020.

OLIVEIRA e SILVA ,Maria Liduína .Entre proteção e punição: o controle sócio penal dos adolescentes-São Paulo: Editora Unifesp.2011.

PALOMO, Carmen Ochoa. GONZÁLEZ-MONTEAGUDO , José. la fotobiografía como técnica de formación y de desarrollo personal. IN: Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria (2013). Disponível em : [idUS - La fotobiografía como técnica de formación y de desarrollo personal](https://www.idUS-La-fotobiografia-como-técnica-de-formación-y-de-desarrollo-personal). Acessado em: 10 de outubro 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Cristóvão Pereira. Videobiografias de exclusão na escuta de comportamentos desafiadores na escola. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 89-103, jan./abr. 2016. Disponível em:<<https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3129>escola (researchgate.net).> Acesso em 25 setembro de 2021.

PASSEGGI, Marcia da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino. (2017). O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. Investigación Cualitativa, 2(1) pp. 6-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>.Disponível em:<<https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3129>>

[b.br/index.php/rbpab/article/view/3129](https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3129)ucacional | Revista Investigación Cualitativa - Academia.edu
Acesso em 25 setembro de 2021.

PASSEGGI, Marcia da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa(auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; PASSEGGI, Maria da Conceição, SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.) *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PASSOS, Maria Clara Araújo Dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. Cad. gên. Tecnol., Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019. Disponível em :< <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3129>te à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala | Dos Passos | Cadernos de Gênero e Tecnologia (utfpr.edu.br).> Acesso em 03 março de 2021.

PESSOA, Gláucia Tomaz de Aquino. Código Criminal do Império. 2014. Disponível em:< <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/281-codigo-criminal> .> Acesso em 04 janeiro de 2021.

PINEAU, Gaston. Emergência de um Paradigma Antropofomador de Pesquisa-AçãoFormação Transdisciplinar. Saúde & Sociedade. Set/Dez. v. 14. n. 13, 2005. p. 102-110. Disponível em:< <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3129>dor de pesquisa-ação-formação transdisciplinar (researchgate.net) > Acesso em 07 abril de 2021.

PINEAU, Gaston. LE GRAND, Jean-Louis. As histórias de vida. Tradução de Cartos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

QUINTANA, Mario. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RENOV, Michael. Investigando o sujeito: uma introdução. In. (Org.) MOURÃO, Maria Dora; LABAKI, Amir. O cinema do real. São Paulo: Cosac Nayf, 2005. [livro em pdf].

ROSA, João Guimarães, 1908-1967 Primeiras estórias / João Guimarães Rosa. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2001.

RODRIGUES, Dayane Silva. OLIVERIRA, Maria Cláudia Lopes de. SOUZA, Tatiana Yokoy de. O Estigma do “Menor-Objeto” e a Criminalização da Adolescência no Brasil.in: Docência na socioeducação / Amanda Marina Andrade Medeiros... [et al.] ; Cynthia Bisinoto, organizadora. _ Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. [livro em pdf]

RODRIGUES, Francisco Jahannes dos Santos. BEZERRA, Larissa Rogério. Círculo Reflexivo Biografico na pesquisa com jovens Espíritas. In: OLINDA, Maria Braga. GOLDBERG, Luciene (org). Pesquisa (auto)biográfica em educação: afetos e (trans)formações. Fortaleza:EdUCE, 2017. PP. 301-315. Disponível em:< <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3129>ulo reflexivo biográfico na pesquisa com jovens da periferia de Maracanaú-CE | Braga de Olinda | Revista @mbienteeducação (unicid.edu.br) > Acesso em 05 maio de 2021.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo:Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RAMOS, Natália. Perspectiva metodológica em investigação: o contributo do método fílmico. Revista portuguesa de pedagogia. Ano 37, nº 3, 35-62. 2003. Disponível em: < <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3129>co.pdf (uab.pt) .> Acesso em 05 maio de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as Ciências. Edições Afrontamento; Porto; 1988

SALES, Mione Apoliario. (In) Visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Liduína de Oliveira e. *Entre proteção e punição: o controle sócio penal dos adolescentes*. São Paulo: Editora UNIFESP, 2011.

SILVA PEREIRA, Tânia da. Direito da criança e do adolescente: uma proposta Interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1996. [livro em pdf]

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade, Uma introdução às teorias do currículo. 2º edição—Belo Horizonte, Ed. Autêntica 2004.

SILVA, Silmara Carneiro e. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. SERV. SOC. REV., LONDRINA, V. 14, N.2, P. 96-118, JAN./JUN. 2012. Disponível em:<
https://www.researchgate.net/publication/276231141_Socioeducacao_e_juventude_reflexoes_sobre_a_educacao_de_adolescentes_e_jovens_para_a_vida_em_liberdade_Socioeducacao_e_juventude_reflexoes_sobre_a_educacao_de_adolescentes_e_jovens_para_a_vida_em_liberdade_researchgate.net> Acesso em 09 de outubro de 2020.

SOUZA, Cristóvão Pereira; PASSEGGI, Maria da Conceição. Videobiografias de exclusão na escuta de comportamentos desafiadores na escola. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 89-103, jan./abr. 2016. Disponível em:<
https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3129amentos_desafiadores_na_escola_researchgate.net> Acesso em 05 maio de 2021

SOUZA, Elizeu Clementino. MEIRELES, Mariana Martins. Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. In: pesquisa narrativa, interfaces entre história de vida, arte e educação. Raimundo Martins, Irene Tourinho e Elizeu Clementino (org.). Santa Maria. Ed. da UFSM, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty .Pode o subalterno falar? belo horizonte: editora da ufmg, 2010. [livro em pdf]

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e Formação Profissional. Pretopolis, RJ: Vozes, 2002.

TINÔCO, Antônio Luiz. Código criminal do Império do Brazil anotado / Antônio Luiz Tinôco ; prefácio de Hamilton Carvalhido. ~ Ed. fac-sim. -Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

THIOLLENTE, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. 14º Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VALA, Jorge. A análise de Conteúdo. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto J. M. Pinto (Org.). Metodologia das ciências sociais (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

VIEIRA, Leandro Garcia. Vídeo em Primeira Pessoa: Autobiografia e auto-imagem na produção audiovisual brasileira. Dissertação Mestrado em Multimeios: Universidade Estadual

de Campinas, São Paulo, Campinas, 2003. Disponível em:< https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/136379/video-em-primeira-pessoa-autobiografia-e-auto-imagem-na-pBV_FAPESP> Acesso em 12 de janeiro de 2021.

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas,1991. [livro em pdf].

WOHLGEMUTH, Júlio. Vídeo educativo: uma pedagogia audiovisual. Brasília: Distrito Federal. Ed. Senac-DF, 2015.

Reflexão Sobre 45 dias de VIPSS

- * Esses 45 dias na VIPSS mudou algo na sua vida?
- * O que você pensa em fazer depois que sai daqui?
- * Se você nunca mais saísse daqui?
- * ~~U que você...~~
- * Você é Recidente? Por que? O que aconteceu?
O que fez você voltar aqui?
- * Você aconselharia alguém a vir aqui neste lugar?
- * **PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS?**

① 06:00 da manhã todo mundo acorda às 7:00
vem o café com leite e pão.

* Fotos dos internos entregando o café da manhã

② 8:00 Banho de Sol ~~o único~~ os internos que
tem cigarro é o único momento para fumar
às 10:00 tem o lanche normalmente esse lanche
acontece no pátio

* Fotos dos internos no pátio. fumando e comendo

③ às 10:30 vamos para oficina de informática
menos uma vez na semana estamos por lá.

* Fotos da informática

Figura 34. Roteiro 1

4) As 11:30 é hora da chepa hora que as marmetas são entregues.
* fotos dos correios!

5) 14:00 é hora de irmos para escola
* fotos da escola + Times 2 horários 1: até 3:30, 2: até 5:30

6) As 17:30 voltamos pra itanca e ficamos até o outro dia.
Logo após com a ganta as 18:00

EQUIPE:

CÂMERA:

[redacted]
[redacted]
[redacted]
[redacted]

ENTREVISTAS:

[redacted]
[redacted]
[redacted]
[redacted]

Figura 35. roteiro 1

SALA: 11

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

03/09/2015

1ª IDIA "Diário de um Detento" *

2ª IDIA - Um dia de visita

- QUANTO CHEGO o fim de semana e um dos dias mais esperados
- muitos ~~queremos~~ internos têm a tanta esperada visita agora muitos já nem tem porque muitas vezes os pais trabalham e não pode vir.
- QUANDO A gente também quer conversa com os outras pessoas e so por conta porque so pode ~~contar~~ entre os responsáveis e os irmãos meio de IDADE
- Não como da o depoimento da ~~esperada~~ esperada visita das mães mãe e dos contos que tem dos origens NAMORADA e parentes
- Não ~~queremos~~ queremos fazer uma filmagem ~~de~~ área de um dia de visita e queremos da o depoimento na quadra de fora.

Figura 36. Roteiro 2

Roteiro

Dia 10/09

~~o que a gente tem~~

~~o que a gente tem~~

ideia do documentário: mostra o quanto e ruim um dia de Internação.

1º início do vídeo: a música do Racionais diario de um detento e a foto da portaria do rezami (VIPSS) alternado com fotos dos alojamentos e dos corredores depois entra o título (Diario de um Detento) e um 50% ~~depois~~ depois, o desenvolvimento do vídeo.

filmas o procedimento levando os adolescentes aos alojamentos.

primeira camera: filmando a fila toda ->

segunda camera: filmando o primeiro da fila (as p

terceira camera: o primeiro adolescente filma toda a fila - Encenação!

* 1º - primeira coisa filma o amanhecer uns chegando outros orando, outros cantando, filma o corredor uma foto de correia entregando o marroqueio e chocal (pão e leite) CD. 09 - Sol nascendo.

LOC - hora de sequência! (M)
terceira filma em dentro do alojamento descreve o que e cada coisa e aplicando nesse palato dia dia (M)

Figura 37. Roteiro 3

quarto: saída do alojamento ~~o processo~~ a porta
abunde com barulho em quanto fazio o
video 3 continua com procedimento da fila
indo para o patio. (11)

quinto: grava o depoimento do Segor falando
o quanto é ruim um dia na internação
Lucas - D'Átio / entousta / Sm.!

sexta: fila voltando para o alojamento e
depois fotos do corredor ~~corrimão~~ a xepa e
as fotos dos adolescentes comendo e solta a música
diária de um detento. (12:00)

sétima: grava outra entrevista do Lucas falando
aquele ~~mais~~ vai fazer depois:

→ (13) "porque ele entrou nessa vida."

no começo uma frase "Não faça de sua
vida uma estrada onde muitos passam
poucos para e ninguém fica"

oitava: filma mais na escola uma prestando
atenção no professor outros conversando e
outros atrapalhando..

nona: filma dinovce mais voltando pro
alojamento "pode ser a mesma filmagem do procedimento
↓ Saída da escola

decimo: filma a entrega da xepa e outros ~~suete~~
pedindo a sobra pros outros.!

(1)

decimo primeiro: filma uns alojamento depois
de mais xepa que vai ter uns prete lendo
outros fazendo artesanato e outros conversa-
sando. → Relato!

decimo segundo: filma a entrega do lanche
os cara lanchando e depois filma os
cara como se tivesse dormindo!

FIM...
4

NÃO FAÇA DE SUA
VIDA UMA ESTRADA
ONDE MUITOS PASSAM
POUCOS PARAM E
NINGUEM FICA...

Figura 39. Roteiro 3

Introdução

Música: Minas do Gusto: "Mãe"

Fotos de: Unidade, Entrada,
Dios de visita, Interior da unidade

Me desculpa Mãe: Faccão Central

1º Depoimento: [Redacted]

falar sobre o constrangimento que a
mãe passa nos dias de visita

patos 1 ou 3

Em pé

Bancos

2º Depoimento: Pão Ser pai na address
cia

O que os pais querem para seus filhos?

Apartamento / Sentado na grade

3º Depoimento: [Redacted]

É possível re/conquistar a confiança da família?

4º Depoimento: Música encerramento

Todo Fimado tem mãe. Tringon

Imagens: famílias, escola, criança
liberdade, recreação.

Figura 41. Roteiro 4