

# UMA EDUCADORA E SEUS (SÓCIO)EDUCANDOS: AUTOBIOGRAFIAS E MÚLTIPLAS IDENTIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

■ ELISA DEFELIPPE

<https://orcid.org/0000-0002-8486-4716>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## RESUMO

Como experiências autobiográficas podem contribuir para que (sócio)educandos percebam suas múltiplas identidades? A partir dessa questão, pretendo apresentar e analisar uma atividade pedagógica realizada com adolescentes acusados de cometer atos infracionais e por isso estarem internados em uma unidade de medidas socioeducativas. A escrita deste artigo possibilita entender outra experiência autobiográfica, a da educadora em questão, que é também uma professora-pesquisadora-autora do ensino de História. Entrelaçando esses dois fios autobiográficos, esta narrativa em primeira pessoa pretende dar materialidade pedagógica a discussões teóricas, a partir dos conceitos de identidade, autobiografia e saber docente no campo do ensino de História e da educação popular, com educandos em uma situação triste e peculiar: a da privação de liberdade.

**Palavras-chave:** Autobiografia. Identidades. Narrativa. Saber docente. Ensino de História.

## ABSTRACT

### AN EDUCATOR AND HER STUDENTS: AUTOBIOGRAPHIES AND MULTIPLE IDENTITIES IN HISTORY TEACHING

How can autobiographical experiences contribute to students undergoing socio-educational measures perception of their multiple identities? In order to answer this question I intend to present and analyze a pedagogical activity carried out with adolescents accused of committing infractions, who are under detention in a unit of socio-educational measures. The writing of this article enables my own understanding of my autobiographical experience, as I am a History teacher/researcher/author myself. This first-person narrative, which intertwines these two autobiographical threads, aims at attributing pedagogical materiality to theoretical discussions, based on the con-

cepts of identity, autobiography and teacher knowledge in the field of History and popular education, with students in a sad and peculiar situation – that of liberty deprivation.

**Keywords:** Autobiography. identities. Narrative. Teacher Knowledge. History Education.

## RESUMEN

### UNA EDUCADORA Y SUS ESTUDIANTES: AUTOBIOGRAFÍAS E IDENTIDADES MÚLTIPLES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

¿Cómo experiencias autobiográficas pueden contribuir para que (socio) estudiantes perciban sus múltiples identidades? A partir de esta cuestión, pretendo presentar y analizar una actividad pedagógica que se realizó con adolescentes acusados de cometer actos infraccionales y, por eso, se encuentran internados en unidades de medidas socioeducativas. La escrita de este artículo posibilita comprender otra experiencia autobiográfica, la de la educadora en cuestión, que también es una maestra-investigadora-autora de la enseñanza de Historia. Al entrelazar estos dos hilos autobiográficos, esta narrativa en primera persona pretende atribuir materialidad pedagógica a las discusiones teóricas, a partir de los conceptos de identidad, autobiografía y saber docente en el campo de la enseñanza de Historia y de la educación popular, con estudiantes en una triste y peculiar situación: la de la privación de libertad.

**Palabras clave:** Autobiografía. Identidades Narrativa. Profesor do conocimiento. Enseñanza de la Historia.

### Para início de conversa...

Este artigo apresenta alguns dos resultados da minha pesquisa – cujo tema, resumidamente, é a relação entre os jovens e o tempo – iniciada em 2018, no mestrado, e que está se desdobrando no doutorado. Este trabalho é, portanto, um recorte do que já foi pesquisado, ao mesmo tempo em que se propõe a ser um aprofundamento do que a pesquisa está se tornando.

Esta advertência inicial se faz necessária por alguns motivos. O primeiro deles é dar conta à(o) leitor(a) da historicidade do processo de pesquisar. Ainda mais quando a pesquisa é realizada em uma sala de aula, sendo a autora

deste texto, também, uma professora-pesquisadora. Jogar luz nesse percurso é, pois, uma oportunidade de analisar a historicidade na produção do *saber docente*, que, nesse caso, misturou-se no âmbito da educação básica e da academia.

O segundo motivo desta introdução é que este artigo, por fazer a escolha metodológica de ser uma narrativa autobiográfica de uma experiência pedagógica do ensino de História, necessita elucidar onde aconteceu e quem são os personagens envolvidos. Aqui, pretende-se estudar o cotidiano da sala de aula em um espaço de produção de aprendizagem pouco co-

nhecido de muitos educadores: o da privação de liberdade. E isso a partir da voz de quem se propõe a educar, isto é, da professora, por isso a escolha epistemológica de usar a primeira pessoa do singular para narrar essa experiência.

Atuo desde 2017 como voluntária em alguns projetos de educação popular dentro de unidades de medidas socioeducativas, na cidade do Rio de Janeiro. Um ano dessa experiência foi utilizado como campo para (parte da) pesquisa que aqui será apresentada. Esse ponto será pormenorizado na primeira seção do artigo, articulando uma breve discussão teórica sobre narrativa autobiográfica (ARFUCH, 2016) e saber docente (TARDIF, 2000, ZAVALLA, 2012).

Por conseguinte, os educandos pesquisados são jovens privados de liberdade que, por terem sido acusados de cometer atos infracionais,<sup>1</sup> estão internados cumprindo medida socioeducativa. O órgão responsável pela gestão dessas medidas, no estado do Rio de Janeiro, é o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase). Contudo, a maior parte dos envolvidos diretamente na privação da liberdade de adolescentes – desde agentes até os próprios internos – refere-se à internação, de maneira informal, como “cadeia”. Juridicamente não é correto utilizar esse termo para se re-

ferir ao local em que estão internados os adolescentes, tal qual não se deva usar o termo “cumprir pena” e sim “unidades de internação para cumprimento de medidas socioeducativas”. No entanto, faço uso do termo “cadeia” para respeitar a maneira como os alunos se sentem: presos. Assim como tantos outros, é um termo nativo. Assumido o erro conceitual, do ponto de vista jurídico, para reafirmar um sentido social e político da lógica da punição que, infelizmente, é costumeira nessas instituições. A palavra “cadeia” sempre aparecerá grafada com aspas.

Este trabalho não se compromete a dar voz aos jovens pesquisados,<sup>2</sup> no sentido de que ao analisar o que trabalhamos em sala, sempre serei eu a narradora do que lá aconteceu, portanto, com muitas interferências minhas. A voz será deles quando eles mesmo puderem produzir suas próprias narrativas. No entanto, meu trabalho ganha valor científico quando pretende dar voz ao saber produzido pela professora da educação básica que sou, saber esse difícil de ser alcançado, e, muitas vezes, desprestigiado. A chance de repensar a minha própria prática enquanto professora e a possibilidade de produzir pesquisa acadêmica sobre isso ultrapassam uma mudança restrita à minha sala de aula. Com isso, a prática do ensino de História se torna objeto de pesquisa da pesquisadora-professora, e isso é de suma importância.

Ser jovem e estar privado de liberdade é condição suficiente para marcar uma vida, criar identidades e estigmas nos indivíduos que frequentam o sistema socioeducativo brasileiro. Contudo, quem são esses adolescentes? Existe uma identidade comum? É possível traçar um perfil? O que dizem as pesquisas oficiais? Como eles se reconhecem?

1 A infração cometida por um adolescente recebe o nome de “ato infracional” e pode juridicamente ser entendido como “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (ECA, artigo 103) praticada por pessoas com idades compreendidas entre 12 e 18 anos incompletos. Ainda segundo o estatuto, tais pessoas são penalmente inimputáveis (ECA, artigo 104). Assim, o adolescente não comete um *crime* e a ele não incide responsabilidade penal. Isso não significa dizer que não exista responsabilização jurídica, pessoal e social, tanto que existem diferentes possibilidades de medidas socioeducativas: orientação e apoio sociofamiliar; apoio socioeducativo em meio aberto; colocação familiar; acolhimento institucional; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade; e internação (ECA, artigo 90). Cabe apontar que esses parâmetros estão presentes na legislação, mas que, em muitos aspectos do cumprimento da medida socioeducativa, existe sim um caráter punitivo e penal.

2 Em alguns momentos deste artigo, os alunos envolvidos na pesquisa foram citados, porém seus nomes foram ocultados a fim de preservar a identidade dos mesmos.

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2018, p. 76)

Na segunda seção, será feito um breve levantamento bibliográfico a partir de autores que pensam o conceito de identidade, diferença e estigma (HALL, 1998; BAUMAN, 2000; GOFFMAN, 2004 e SILVA, 2014). Será, então, analisada uma oportunidade de aprendizagem produzida por mim, cujo objetivo é tencionar justamente essas múltiplas identidades dos jovens. Entendo que tal atividade pedagógica intitulada “Bingo de papéis sociais” convidou aqueles meninos a buscarem dentro de si outras formas de se perceberem no mundo, função primordial do ensino de História, e, sendo esta atividade uma oportunidade para que eles escrevessem sobre a própria vida, encaixo-a no que Arfuch intitula “espaço biográfico” (2016).

### **“Como eu fui parar na ‘cadeia’?”: narrativa autobiográfica e produção de saber docente**

A primeira vez que eu dei aula em uma “cadeia” foi a convite de um amigo que dava aulas no Educandário Santo Expedito (ESE), no complexo de Gericinó, em Bangu. Eu nunca tinha ouvido falar em Degase, minha memória parava ainda na antiga Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem). Não conhecia nada daquele lugar, nunca havia tido relação alguma com pessoas que cumpriam medidas socioeducativas, nem mesmo penas, nem havia estudado nada na universidade sobre educação em lugares privados de liberdade. Para ser bem honesta, até hoje eu não sei dizer o que efetivamente me fez querer estar ali – tal-

vez curiosidade ou um certo “fetiche antropológico”<sup>3</sup> com o diferente, sentimentos dos quais não me orgulho agora.

Eu até poderia dizer que foi um convite, mas a verdade é que eu insisti muito para que esse amigo me chamasse. Até que, no dia 18 de julho de 2017, na última aula do ano, ele encontrou a brecha possível para que eu ministrasse uma oficina sobre direitos humanos, como professora convidada. O objetivo principal da aula-oficina era que os alunos entendessem que o conceito de justiça possui historicidade, isto é, ao longo do tempo ele pode mudar. Para isso, utilizamos duas fontes históricas: trechos do Código de Hamurábi (XVIII a.C.) e trechos da Declaração Universal de Direitos Humanos (XX).

Elaboramos a oficina juntos, tentando moderar as expectativas de dar aula para um público tão diferente daquele com o qual eu estava acostumada, já que sou professora da rede privada de ensino. Pegamos metrô, depois trem, até que chegamos a Bangu. Pegamos uma van e, duas horas depois do início da jornada, chegamos ao Complexo de Gericinó. Fomos revistados, deixamos todos os nossos pertences em um armário, passamos por umas três grades e finalmente entramos – eu, meu amigo e o estagiário – no local onde a aula aconteceria. O barulho da grade fechando atrás de você é algo que não me acostumo até hoje. Um dos agentes foi muito provocativo, debochou várias vezes do meu interesse em estar ali. Deu-nos diversas orientações de segurança (muito mais com um tom de ameaça do que de orientação): nós não deveríamos ficar de costas para os alunos e deveríamos ter cuidado com materiais que podem virar arma (apontador, lápis e até papel). Acredito que a intenção dele era criar um tom ame-

3 Como ironicamente canta Criolo: “Cientista social, tragédia e Casas Bahia gostam mais de favelado do que de Nutela”.

drontador. Mesmo assim, eu não me senti desencorajada.

Nós nos preparamos para duas aulas, uma de manhã e outra de tarde, com um intervalo de almoço com os agentes e funcionários. A aula da primeira turma, a da manhã, foi embaraçosa, pois eu ainda estava muito nervosa e pouco confortável com toda aquela situação. Para piorar o clima de tensão, os alunos dessa turma não se entrosavam muito, pois eram da “minoría”, ou seja, não pertenciam a maior facção criminosa do Rio de Janeiro, o Comando Vermelho (CV). Faziam parte da facção Amigos dos Amigos (ADA) ou da organização Terceiro Comando. Pertencer a alguma facção é muito comum, como será abordado na última parte do artigo, mas, naquele momento, eu não sabia de nada disso.

Na segunda turma, a da tarde, pelo contrário. Os alunos já se conheciam e tinham certa amizade, pois eram todos do CV; isso já conferia uma identidade ao grupo. Eu também já estava mais à vontade e, por isso tudo, a aula foi bem mais leve. Em muitos momentos, eu até esqueci que estava na “cadeia”.

Eu fiquei muito impactada com essa experiência. Dar aula ali foi diferente de tudo que eu já tinha vivido (na época eu tinha 12 anos de sala de aula como professora). Muitas falas daqueles meninos me motivaram a voltar ao Degase. Eles eram muito espertos e debochados, um humor rápido, que muitas vezes eu não entendia, por causa das muitas gírias e do tom quase cantado com que falavam, difícil de pôr no papel (embora hoje eu seja até capaz de imitar). A comunicação entre nós já evoluiu bastante, mas ainda sinto alguma dificuldade. Apesar da desconfiança inicial, eles foram muito acolhedores e ficaram espantados quando souberam que eu estava ali voluntariamente (de graça) e que eu era professora. Mesmo aqueles que faziam “cara de brabo” disputavam minha atenção para

mostrar uma letra bonita ou um desenho que tinham feito.

Em determinado momento da oficina, mostramos o Código de Hamurábi, e comentei que ele havia sido feito há mais de 4 mil anos. Um rapaz muito inteligente e curioso exclamou: “*como 4 mil anos se a gente está em 2017?*”. Eu então expliquei que estávamos em 2017 na contagem dos cristãos, um “combinado” feito pela Igreja para homenagear o nascimento de Cristo, mas que existia história antes disso. Ele então emendou: “*alguém no mundo não está em 2017?*”. Ao que eu respondi: “*sim!*”. E ele: “*quem? Quem não é cristão? Existe alguém que não é cristão?*”. Ele disse isso com um olhar de choque. “*Sim, muitas pessoas no mundo não são cristãos*”. Ele manteve a feição de chocado. Foi ele que, pela primeira vez, chamou-me a atenção para a defasagem do ensino de História quando não se estuda regularmente a educação básica.

As dúvidas desse rapaz com relação à descoberta de que existem outras formas de organização do tempo são, normalmente, esclarecidas no 6º ano do ensino fundamental, quando aprofundamos a discussão sobre calendários iniciada ainda nos primeiros anos da escolarização. Não foi nas aulas de História que ele foi convidado a refletir sobre isso, pois provavelmente ele não frequentou as aulas de História, já que a evasão escolar é uma realidade no sistema socioeducativo.

O aprendizado da variedade e da diversidade humanas no tempo é uma tarefa precípua do professor de história, que está na escola não apenas para ensinar dado conteúdo, cumprir um currículo: a finalidade precípua do ensino da história é a formação de valores, é a produção de subjetividades, a construção de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e a diferença, com que não é familiar. [...] Não terá valido a pena um curso de História, um ano estudando história numa aula de história, se o aluno não tiver sido minimamente deslocado

de seu lugar, abaladas as suas certezas, se ele não for minimamente desterritorializado, distanciado do que julgava ser a sua identidade, seu si mesmo. (ALBUQUERQUE, 2016, p. 26-27).

Esse aluno provavelmente era cristão ou de família evangélica e achou surpreendente alguém não ser cristão e, por isso, não contar o tempo como os cristãos. Ali, naquele momento, ele foi desterritorializado, convidado a refletir sobre aquilo que lhe é natural, tendo, como afirmou Albuquerque, “suas certezas abaladas”. E não é essa a função de uma professora de História?

A verdade é que aqueles meninos, já quase homens, impressionaram-me de muitas maneiras desde a primeira vez que os vi. Eles entraram de cabeça baixa, raspada, com as mãos para trás, uniformizados, camisa branca para dentro da bermuda azul. Todos muito iguais. Para fazer uma comparação imagética, a cena me pareceu a do quadro *Os Operários* (1933), de Tarsila do Amaral. No entanto, conforme as aulas foram fluindo, o tempo passando e o debate acontecendo, eu vi a educação de uma forma que nunca tinha visto. Eu aprendi e ensinei com pouquíssimos recursos. Eu percebi quanta potência era desperdiçada com o encarceramento daquela juventude pobre.

Quando meu amigo disse que a aula acabaria em poucos minutos, eles fizeram um somoro “Aaaaaaah”. Ao final da aula, eles já não eram mais “iguais” para mim. Eu já conhecia alguns pelo nome, pelos apelidos, pelo local onde moravam. Já dava para reparar que tinham altura, peso, cor de olhos diferentes. Tal qual o quadro da Tarsila, se olharmos de perto e com cuidado, veremos que aquelas pessoas são únicas, que há individualidades ali. A “cadeia” desumaniza, a sala de aula provoca tensão nessa relação.

A partir de então, eu resolvi que seria professora daqueles meninos. Desde a experiência no ESE, eu passei a buscar uma maneira de

voltar para lá. A oportunidade começou a se desenhar em um evento organizado pela Rede Emancipa<sup>4</sup> e divulgado nas redes sociais, sobre formar educadores para dar aulas de reforço escolar, nas unidades do Degase, localizadas na Ilha do Governador. Eu assisti aos debates, às falas, e busquei saber como poderia participar do projeto. Fui convidada a participar das reuniões semanais para planejar as aulas, que começariam em poucas semanas. Em menos de três meses, eu virei educadora voluntária no Degase.

Sou professora de História há aproximadamente 15 anos e sempre atuei na rede privada, dando aulas para os anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos). A maior parte da minha trajetória profissional foi dedicada a alunos com alto poder aquisitivo, com todos os direitos básicos garantidos e com pais relativamente disponíveis para se relacionar mais intimamente com o processo educativo dos seus filhos. Principalmente por isso, meu contato com um ambiente de privação de liberdade foi ainda mais chocante.

Minhas aulas de reforço escolar tornaram-se, então, um momento para desenvolver certas lacunas que aqueles adolescentes possuíam em sua formação escolar.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 45).

<sup>4</sup> A Rede Emancipa é um movimento social de educação popular. Mais informações em: <https://redeemancipa.org.br/>.

No entanto, mesmo já tendo alguns anos de experiência no magistério, eu não dava conta de criar aulas satisfatórias. Por isso, comecei a pesquisar maneiras de melhorar as aulas, a partir de leituras especializadas ou de participações em cursos sobre o tema, de tal forma que a minha curiosidade ingênua foi se transformando em curiosidade epistemológica. A intuição que Paulo Freire cita ganhou contornos epistemológicos bem definidos quando entrei para o mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória), um programa de pós-graduação voltado para professores, seis meses depois de começar a atuar no Degase regularmente.

O dia a dia no Degase se materializou em questionamentos acadêmicos no primeiro ano do ProfHistória. Foi da realidade dura da privação de liberdade que emergiram certas tensões, e esse enfrentamento exigiu que eu buscasse alternativas teóricas para além daquelas que em outros momentos haviam se mostrado suficientes. Mergulhei, então, nos impasses da socioeducação, e relacioná-los com a teoria da História passou a ser um desafio constante para mim. Se, em alguns momentos, as aulas do mestrado me instigavam a repensar o ensino de História que eu já praticava, por outro, o que eu lia não me contemplava por completo. Também por isso eu me sentia desafiada a relacionar o que eu lia ao que eu vivia no Degase. Isso foi transformando a minha aula no meu objeto de pesquisa.

Na medida em que os professores do mestrado alimentavam a minha experiência enquanto educadora, os meninos do Degase alimentavam a minha vontade de pesquisar – os dois passaram a se retroalimentar. Hoje, educar e pesquisar são, para mim, inseparáveis.

Pelo fato deste trabalho se tratar também de um relato de experiência, faz-se necessário discorrer sobre alguns aspectos daquilo que entendemos por *narrativa*. Narrar é escolher

como contar algo e, neste trabalho, assumir esta escolha tem valor epistemológico. Narrar é uma forma discursiva que ordena uma fala e dá materialidade a um tema; ou seja, é uma elaboração cognitiva de sistematização do vivido. Arfuch afirma que

Pelo contrário, foca-se precisamente, para além da enunciação e dos mecanismos usuais de análise discursiva, no componente narrativo, ou seja, como se conta uma história, como se articula a temporalidade na história, qual é o princípio que se postula, como múltiplas vezes se entrelaçam na memória, como personagens e vozes se distribuem, quais aspectos são enfatizados ou borrados, quais causalidades – ou coincidências – sustentam o desenvolvimento da trama, quais áreas permanecem silenciosas ou na sombra [...]. (2016, p. 240, tradução nossa)

Uma narração envolve enredos, histórias, temporalidades e sujeitos, tal qual este trabalho. A começar, ela dialoga com as três dimensões dessa categoria de texto: o *vivido*, o *lembrado* e o *narrado*. O *vivido* se refere à experiência que tive ao longo de quase cinco anos atuando na socioeducação (2017-2022), mais especificamente, nos meses em que a atividade que será trabalhada na última seção deste artigo foi feita (2019); o *lembrado* se refere a dados da pesquisa acessados pela minha memória e pelos registros das aulas; e, por fim, o *contado*, à informação sistematizada com a ajuda de escritos de autores consagrados, da minha própria memória, dos meus registros (2019-2020). Viver, lembrar e contar são processos/ações que se dão em diferentes momentos e, por isso, possuem diferentes temporalidades.

Narrar é um compromisso entre um *sujeito* que conta – neste caso, eu; e por isso aqui foi feita a escolha de explicar quem é esse sujeito que conta – e o *tempo* decorrido entre o vivido e o lembrado. Na perspectiva da narrativa, existe um espaço de tempo entre o que aconteceu, o que foi lembrado e o que foi narra-

do. É na tensão desse vai e vem de passado, presente e até mesmo futuro (as expectativas) que a narrativa se constrói.

Mas não é qualquer ação docente. É a minha. Assim, o sujeito que narra é também o sujeito que viveu a ação, e isso gera algumas questões que merecem ser debatidas. Este artigo é uma *narrativa autobiográfica*, ou seja, ele se propõe, através de uma biografia – escrita da vida – refletir sobre o vivido. Acontece que, na dimensão do vivido, sempre haverá espaço para o ficcional. O ato de narrar apresenta uma dimensão ficcional mesmo que haja um compromisso ético com a verdade, com o que “realmente aconteceu” (ARFUCH, 2016). Isso não significa afirmar que o meu relato seja baseado em mentiras, o que eliminaria o seu valor acadêmico. Pelo contrário, assumindo o caráter ficcional, a dimensão científica ganha ares contemporâneos, pois se afasta ainda mais de um ideal positivista de se fazer História e, por que não, ensinar História.

Tardif é um pesquisador que se propõe a estudar os saberes mobilizados pelos professores cotidianamente pensando no que se aproxima e no que se afasta da produção de conhecimento universitário a partir do que ele chama de “epistemologia da prática profissional”. De maneira bastante direta, Tardif (2000, p. 13) anuncia que

Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc.

Como pesquisar os saberes produzidos em sala de aula quando se está afastado da sala de aula? Zavala defende que o ensino de História seja pesquisado por quem o pratica: a professora. Ela parte da premissa de que a prática do ensino de História é um objeto (de pesquisa) difícil de ser atingido, já que as fontes mais comuns usadas pela historiografia especializada são manuais, normas, livros didáticos, entre outras, e não a prática de ensinar propriamente dita. “A bibliografia em que a ação de ensinar é abordada pelos próprios professores, além das citações de entrevistas ou transcrições de aulas, é realmente minoritária” (2012, p. 16, tradução nossa).

Ainda segundo ela, uma boa análise do ensino de História acontecerá quando os professores de História forem pesquisadores de suas próprias práticas. Se “os professores podem dar conta da ação de ensinar” (tradução nossa, p. 12), também dão conta de pesquisar sobre o que ensinam. Ela propõe, então, que nos apropriemos de forma oportuna de nossos saberes, a fim de legitimarmos o seu uso. Este artigo se propõe justamente a ser uma análise da minha própria prática, dos saberes empregados por mim na tentativa de alcançar objetivos pedagógicos aplicáveis diretamente em sala de aula.

Zavala (2012) defende que a pesquisa do ensino de História seja feita pelo próprio agente da ação de ensinar. Aqui, isso será feito mais adiante, a partir de uma oportunidade de aprendizagem envolvendo algumas das múltiplas identidades que um jovem pode possuir, “analisados clinicamente”, tal qual a autora propõe em seu livro. O que se pretende é analisar o que é ensinado e como é ensinado – os objetivos e métodos escolhidos –, identificando o que funcionou e o que poderia ser repensado. Por isso, vamos pensar em como o saber docente é produzido, isto é, como o professor da educação básica produz saber. Tardif resu-

me a questão ao dizer que os saberes docentes “[...] são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (2000, p. 17).

Ao longo da trajetória profissional do professor, não apenas os saberes se modificam, mas modifica-se também a maneira como se adquire saber. Quando comecei a dar aula no Degase, eu já possuía uma significativa carreira no magistério, mas isso não foi suficiente para que as aulas em um ambiente de privação de liberdade fossem bem-sucedidas. No entanto, o conhecimento adquirido ao longo de 12 anos de carreira (o meu passado) não foi dispensado. Isso porque todo saber docente é temporal, isto é, possui historicidade. Afinal, a aula existe antes mesmo de existir, e carrega em si múltiplas temporalidades (ZAVALA, 2012, p. 40); aquilo que é planejado existe antes da aula existir. No momento em que o curso está acontecendo, o planejado é alterado, conectando passado, presente e futuro naquilo que se tornará a aula.

Os saberes profissionais dos professores são, também, plurais e heterogêneos, pois podem ser adquiridos de diferentes formas – pela cultura escolar, pela cultura pessoal, pelos conhecimentos adquiridos na universidade, outros impostos pelo currículo escolar etc. (TARDIFF, 2000, p. 14). Os saberes docentes também são personalizados e situados, ou seja, dependem da trajetória de vida do professor, assim como da situação em que ele se encontra quando leciona.

Nas aulas no Degase, foi necessário um mergulho no universo dos alunos para que as aulas fossem mais bem aproveitadas, fizessem mais sentido, e a busca por esse universo do qual eu sou tão distante – adulta e com direitos sociais garantidos – se deu por um longo caminho envolvendo os textos acadêmicos e muitos outros recursos.

Apresentada a professora-pesquisadora-autora, vamos, então, conhecer os adolescentes internados no Rio de Janeiro.

## Quem é o adolescente cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade?

Pesquisar a socioeducação não é tarefa fácil. Os dados são mal coletados e mal disponibilizados. Ainda assim, com base em três pesquisas recentes, feitas por diferentes órgãos responsáveis, a partir de diferentes métodos, mas em datas próximas, pretendo traçar um breve perfil – idade, escolarização, cor e ato infracional que responde – dos adolescentes e jovens privados de liberdade da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo de levantar esses dados é traçar um perfil desses jovens a fim de dar sentido à atividade pedagógica elaborada sobre algumas das possíveis identidades deles.

Vamos começar esta análise a partir do fator idade. É importante lembrar que adolescentes a partir dos 12 anos até jovens de até 21 anos podem cumprir medidas socioeducativas no Brasil. Isso acontece, pois, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no processo, o que importa é a idade à época que o ato infracional supostamente aconteceu (ECA, artigo 104). Como o maior tempo de medida de internação é de três anos (ECA, artigo 121), aquele que cometer infração um pouco antes de completar a maioridade e tiver que cumprir o tempo máximo de medida poderá estar no sistema socioeducativo até 21 anos, quando sua medida será automaticamente extinta. Ainda assim, no Brasil

[...] a maior proporção dos adolescentes está concentrada na faixa etária entre 16 e 17 anos com 56% (12.857), seguida pela faixa etária de 18 a 21 anos com 29,5% (6.767) que perfazem 85,5% de 22.943, entre 14 a 15 anos com 12,8% (2.931)

e 12 a 13 anos com 1,6% (388) do total de 22.943 de dados sistematizados, havendo, ainda, 12,8% sem especificação de faixa etária (3.132). (BRASIL, 2019, p. 40).

A maior parte da população do sistema socioeducativo possui mais de 16 anos, ou seja, de acordo com os parâmetros legais, são tanto adolescentes quanto jovens, por isso estou utilizando tais termos, neste artigo, como sinônimos.<sup>5</sup> Outras questões, no entanto, merecem ser analisadas ainda sobre como nomear aqueles que cumprem medidas socioeducativas.

De acordo com a antiga legislação, o Código dos Menores, as pessoas que não tinham completado 18 anos e cometiam algum delito (não só por isso) eram chamadas de “menores infratores”. Hoje, a partir de um novo paradigma jurídico, o garantista, o ECA reconhece esse mesmo sujeito como “adolescente em conflito com a lei”.

Apesar de representar um significativo avanço, prefiro a expressão “adolescente acusado de cometer atos infracionais”. Ela é mais justa e posso demonstrar o porquê a partir de três pontos. Primeiro porque antes de infringir a lei, muitos desses adolescentes já não a tiveram a seu favor, isto é, os direitos sociais prometidos na Constituição lhes foram negados. O Estado está em conflito – entendendo conflito como negligência – com adolescentes pobres, no Brasil, há anos. Segundo porque o adolescente em questão é acusado de cometer um delito, o que não significa que tenha efetivamente cometido, já que sabemos o quão racista e perversa pode ser a sociedade brasileira e os responsáveis pela apreensão dos adoles-

centes. Terceiro porque ninguém é infrator de maneira permanente, ou seja, infringir a lei é uma prática que pode ser interrompida, deixar de ser feita. Definir um adolescente como um (menor) infrator ou como um adolescente em conflito com a lei retira o caráter provisório da identidade, tal qual é cometer um delito. É resumir as múltiplas formas possíveis desse jovem se relacionar com o mundo a apenas uma: ser delinquente.<sup>6</sup>

As pessoas que cumprem medidas socioeducativas de internação são consideradas, aos olhos de tantas outras, indivíduos perigosos. Contudo, as pesquisas mais recentes afirmam que o tráfico e o roubo disparam como os atos infracionais motivadores das medidas de privação de liberdade, tanto no Brasil quanto na cidade e no estado do Rio de Janeiro (BRASIL, 2019, p. 51, MPRJ, UFF, 2019, p. 73; Degase, UFF, 2018, p. 46). Tais atos infracionais são análogos a crimes contra a propriedade, e não contra a vida (homicídio e lesão corporal) ou contra a dignidade sexual (estupro). Esse dado é fundamental para que muitos preconceitos, principalmente os que são alimentados pelo suposto perigo desses jovens estarem nas ruas, sejam repensados. Será que a melhor solução para diminuir o tráfico e o roubo é mesmo “encarcerar” a população jovem?

Outro critério muito importante para entender o perfil dos adolescentes internados é a questão da cor da pele. O Brasil é um país extremamente racista, cuja população negra, formada por pretos e pardos, é maioria na sociedade. Especificamente dentre os jovens, a população negra é de 56,2% (VERGILIO; JESUS, 2019, p. 122). No sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, os jovens negros formam a esmagadora maioria (76,2%) daqueles que estão in-

5 Utilizando critérios puramente etários, quem tem entre 12 e 18 anos é considerado adolescente para o ECA. Já para o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852), quem tem entre 15 e 29 anos é jovem. Assim, os indivíduos com 15, 16, 17 e 18 anos são, concomitantemente, aos olhos dos marcos legais, jovens e adolescentes. Para uma discussão mais aprofundada sobre os limites da infância, adolescência e juventude, ver: FREITAS, 2005.

6 Aquele que comete um delito ou que é acusado de cometer um delito passa a ter sua identidade deteriorada e sobre ele recai um julgamento moral. Seus atos infracionais (ou criminosos) são encarados como sendo ele próprio. Esse processo é denominado “sujeição criminal” (MISSE, 2007).

ternados. Tais dados nos apontam para uma constatação óbvia: a juventude negra não só é mais assassinada<sup>7</sup> como também mais “encarcerada”.

Por fim, mas não menos importante, os dados sobre a escolarização desses adolescentes revelam que quase  $\frac{3}{4}$  dos rapazes que cumprem medida de internação, no Rio de Janeiro, não estudam, mesmo estando em idade escolar, já que aproximadamente 26% dos jovens internados estudam, 61% não estudam e 12% estão matriculados, mas não frequentavam a escola (DEGASE; UFF, 2018, p. 35).

Menciona-se ainda que apenas 4% dos jovens internados em nosso estado têm de 12 a 14 anos. A maior parte tem mais de 15 anos (DEGASE; UFF, 2018, p. 20) e, por essa idade, já deveriam estar cursando o ensino médio. No entanto, cerca de 85% estavam no ensino fundamental e apenas 14% cursavam o ensino médio (idem p. 23), mostrando altas taxas de distorção série/idade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro. Cabe destacar que diversas pesquisas apontam para relações entre cumprimento de medidas socioeducativas e evasão escolar (JESUS, 2019).

Diante dos dados alarmantes acima expostos, podemos constatar que a maior parte dos jovens que cumpre medida socioeducativa no Rio de Janeiro está internada, tem mais de 15 anos de idade e foi acusada de cometer atos infracionais análogos ao roubo ou ao tráfico. Eles são, em sua maioria, pretos e pardos, e não frequentam mais a escola. Esses aspectos contribuem para que, desde muito cedo,

alguns brasileiros sejam estigmatizados e tenham suas identidades congeladas no ato infracional cometido.

## Experiências autobiográficas e identidades: um estudo de caso do ensino de História com adolescentes internados no Rio de Janeiro<sup>8</sup>

Como exposto até agora, é possível afirmar que existe sim um perfil dos socioeducandos internados no estado do Rio de Janeiro. Ter a consciência dessas informações contribuiu, inclusive, para a criação das minhas aulas, assim como da pesquisa como um todo. Afinal, é fundamental conhecer e respeitar quem são os educandos, principalmente em um projeto de educação popular.

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 1996, p. 136)

Respeitar o direito de ser quem se é, reconhecer o valor do saber produzido por eles e respeitar o mundo são pilares da pedagogia freiriana. Essa postura ética não vai de encontro com uma das funções do ensino de História: tencionar as certezas absolutas, principalmente as imagens que são impostas a nós mesmos. Uma boa aula de História tem como

7 Segundo o *Mapa da Violência de 2016*, desde 1998, quando foi divulgada a sua primeira versão, o principal grupo assassinado no Brasil é o dos jovens, pessoas entre 15 e 29 anos de idade, em que se verifica aumento considerável do crescimento da letalidade violenta em relação ao restante da população. De 2005 até 2016, os números seguem altíssimos mas houve um ligeiro decréscimo. Nesse período, mais de 218 mil jovens foram assassinados (WAISELFISZ, 2016, p. 49).

8 Essa seção foi parcialmente baseada no primeiro capítulo da minha dissertação intitulada *“Bebel”, “sujeito-homem”, “menor”, tempo: juventude, liberdade e experiências de ensino de História na socioeducação* (DEFELIPPE, 2019). Para este artigo, foram acrescentadas, as discussões sobre identidade e autobiografia.

finalidade que os educandos se desloquem no tempo e no espaço e, conhecendo outras formas de existir, possam ampliar seu repertório no mundo. Albuquerque reforça que

A história faz as memórias entrarem em crise para que partejem novos sentidos e novos significados. O historiador é aquele que infunde novas vidas àquelas memórias e àquelas narrativas do passado que ameaçam morrer por repetição, recorrência e cristalização. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 37).

No entanto, uma parcela dos nossos jovens não frequentou escolas. A eles foi negada a chance de revisitar o próprio passado, de forma sistematizada, a partir das aulas de História e de atividades que incentivem pensar sobre o tempo vivido, sobre o que se é e poderia vir a ser. Como essa lacuna pode implicar na maneira como eles se percebem?

Este artigo parte da ideia de que não é pertinente pensar que os indivíduos possuam uma única forma de ser e estar – e por que não se identificar – no mundo. Somos seres múltiplos e fragmentados em “[...] diferentes paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecidos sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 1998, p. 9). Ser, portanto, é performar esse caleidoscópio de fragmentos cuja mistura está longe de ser homogênea, posto que, “[...] dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 1998, p. 13).

A ideia de incompletude, fluidez e de negação do determinismo no processo de identificação encontra, porém, alguns pontos de tensão que merecem um olhar mais cuidadoso. Afinal, em um sistema capitalista, a desigualdade é um pressuposto de organização social. Por isso, acreditar que todos possuem

a possibilidade de mudar de identidades ao longo da vida é sustentar a argumentação em um engodo liberal, ou, no mínimo, analisar superficialmente a realidade de muitas pessoas.

Vejamos os jovens que cumprem medida socioeducativa de internação. Eles são considerados, por muitos, como “infratores” ou “delinquentes”. Quais outras tantas identidades, outras tantas peças dos seus quebra-cabeças<sup>9</sup> são-lhes negadas quando passam a ser encarceradas dessa forma? Afinal,

[...] mesmo diante de uma pessoa sobre quem foi comprovada autoria de infração, não é ético impor uma identidade de infrator. Ninguém é infrator em tempo integral, havendo a necessidade de uma compreensão abrangente dos condicionantes e do contexto, e o reconhecimento de que, como em qualquer outra trajetória individual, há uma diferenciação de papéis e posicionamentos que se expressam de acordo com a intencionalidades pessoais diferenciadas e com os ambientes diversos em momentos distintos do curso da vida. (OLIVEIRA; VALENTE, 2017, p. 40).

Assim, por vivermos em uma sociedade marcadamente desigual, preconceituosa e violenta, a fluidez das identidades não é uma prerrogativa de todos os indivíduos. Para alguns, deixar de ser visto de determinada forma – como infratores, por exemplo –, é muito mais difícil.

Na lógica de reprodução de desigualdades própria do mundo capitalista, a descentração das identidades também é um aspecto que produz hierarquizações sociais. Bauman denomina “subclasse” o grupo de pessoas que não estão incluídas no escopo da transitoriedade identitária. O problema dessa análise reside em tratar os indivíduos pertencentes às “subclasses” como exceção de um mundo líquido, quando se é sabido que o que estrutura o

9 Conforme argumentou BAUMAN (2000).

neoliberalismo é, justamente, o desequilíbrio. Reconheço, no entanto, que uma parcela de jovens brasileiros, aqueles privados de liberdade, encontram-se nessa categoria, e pesquisá-los é uma escolha ética em reconhecê-los enquanto sujeitos históricos. Prefiro, por outro lado, a análise de Goffman (2004), classificando os sujeitos que, ao receber determinada identidade, não podem abrir mão dela, pois, aos olhos do outro, serão reduzidos a um único aspecto, o de estigmatizados. No caso aqui citado, por exemplo, a identidade de infrator é, também, um estigma, uma identidade deteriorada, como define o autor.

Para Goffman, durante a interação social, os indivíduos estão constantemente fazendo julgamentos e afirmando o que o outro deve ou não deve ser. Para ele, estigmatizar alguém acontece quando

[...] deixamos de considerá-lo uma criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 2004, p. 8).

A existência de estigmas contrapõe a ideia um tanto quanto romântica de que, em um mundo líquido como o atual, as identidades são fluidas, tal qual Bauman aposta. Os sujeitos estigmatizados, a “subclasse”, encontram, aos olhos de muitos, rigidez em suas identidades deterioradas.

Outro aspecto fundamental sobre as dimensões da identidade é que elas se forjam a partir da diferença: só existe quem pertença a um grupo porque existem vários outros que não pertencem, ou seja, que não se identificam com tal grupo (SILVA, 2018 e WOODWARD, 2018). Um policial que, ao abordar um ado-

lescente em “atitude suspeita”,<sup>10</sup> identifica-o como um “menor infrator”, de maneira velada, também está dizendo que tal adolescente não é, por exemplo, um bom aluno, um bom cidadão – ainda que em desenvolvimento – ou um trabalhador. Ele é um “menor infrator” porque existe quem não o seja. “Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2018, p. 75).

Ainda que breve, esse movimento de reflexão tem como objetivo apontar que os processos de identificação (como se elaboram os preenchimentos) são sempre relacionais – como eu me vejo, como eu e os meus nos vemos e como os outros me veem e veem os meus. São também carregados de disputas, reproduzem hierarquizações, podem mudar ao longo da vida, mas não para todos. Concordamos com Silva quando, concisamente, afirma

[...] identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, consistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relação de poder. (SILVA, 2018, p. 97).

É função do ensino de História, portanto, questionar as identidades. Afinal, eles mesmos têm muita dificuldade de se perceberem em outros papéis que não sejam os relacionados aos atos infracionais cometidos. Eles

<sup>10</sup> Este termo é bem comum à categoria, termo esse que reproduz a lógica racista e preconceituosa das nossas instituições, mas que não cabe, aqui, ampliar a discussão.

mesmos se intitulam “ladrão”, “traficante”, “155” ou “157” (artigos do código penal correspondentes a furto e roubo, respectivamente). Percebia a necessidade de estimulá-los a relembrar outros aspectos de sua vida que ficavam “adormecidos”. Como vimos, por serem estigmatizados como “menores infratores”, a eles é negado o direito a intercambiar identidades. O cotidiano da internação, a falta de atividades pedagógicas eficientes, assim como a falta de perspectivas ao sair dali, poucas visitas de familiares, poucas saídas, entre outras, podem ser motivos que contribuam para que, entre eles, os assuntos girem em torno da delinquência. Lembrá-los que são mais do que o ato infracional cometido é de suma importância e ganha força no ensino de História.

Outra questão importante para ser trabalhada sobre as identidades desses jovens diz respeito às facções. Por mais que, na maior parte das vezes, aqueles adolescentes internados tenham uma história de vida parecida, caso pertençam a facções distintas, eles têm muita dificuldade em perceber essas aproximações. Era preciso, portanto, problematizar o ódio irracional ao inimigo – aquele que pertence a outra facção – já que eles são tão próximos em tantas outras questões, como na falta de direitos e ausências do Estado e, no fato de estarem privados de liberdade. Mas como transformar essa percepção em uma atividade pedagógica concreta?

Diante de todas as questões já levantadas, no primeiro dia de aula, em abril de 2019, foi elaborada uma dinâmica que será aqui chamada de “Bingo dos papéis sociais”. Foi uma atividade interessante, pois além de trabalhar com a questão das identidades, ajudou a traçar o perfil da turma, ao mesmo tempo que se apresenta como uma boa forma de quebrar o gelo e conhecer, de maneira informal, um pouco mais sobre os educandos.

Oficialmente, de acordo com a pauta, havia 11 alunos inscritos, mas nesse dia apenas seis foram à aula. Por isso, analisaremos aqui as seis produções discentes.

Como já foi dito, o primeiro objetivo dessa proposta pedagógica era trabalhar a identidade do grupo, o que existia de comum e o que existia de singular entre eles. O segundo era valorizar outras identidades para além daquelas que os haviam levado até o Degase; isto é, para além daquela que os define como “autores de atos infracionais”. Por fim, valorizar, principalmente, o que eles eram naquele momento, naquele espaço: alunos. Isso porque, muitas vezes, o papel social mais marcado por eles e pelos agentes socioeducativos é o de “criminoso”. Assim, é muito importante relembrar que podemos cumprir muito papéis, podemos atuar de diversas maneiras na sociedade. Como nos lembra Neri (2009, p. 83), “[...] não há nada que determine que a ‘vida no crime’ ou a prática de atos infracionais esteja colada aos indivíduos – a sujeição é uma construção social, baseada em classificações de tipos sociais”.

Uma breve explicação de como funcionou a dinâmica: cada jovem recebeu uma folha e escreveu seu nome no centro dela, conforme as imagens a seguir. Em uma caixa, foram colocadas previamente algumas tiras coloridas em que havia escritos alguns “papéis sociais” que os alunos poderiam se identificar, como: pai, filho, ladrão, traficante, parceiro, pegador,<sup>11</sup> negro, branco, indígena, cria, favelado (morador), adolescente, adulto, criança, homem, mulher, gay, atleta, carioca e brasileiro. Esses papéis foram lidos em voz alta, por mim, como se fosse um “bingo”. Caso o educando se identificasse com o papel social ditado, deveria escrevê-lo na folha, próximo ao seu nome, fazendo uma espécie de lista. Caso contrário,

11 Gíria que significa jovem que beija muitas pessoas, namorador.

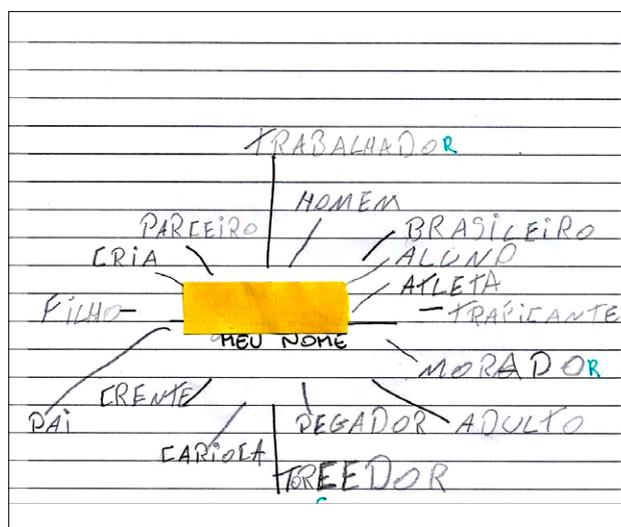
não escreveria. Essa era a primeira parte da atividade.

Assim, tivemos um bom raio X de como os alunos presentes naquele dia, se enxergavam no mundo, naquele dia. A cada papel lido, as reações se diversificavam, variavam desde risos e indignações até conformismos. Em alguns momentos, os adolescentes debochavam de não entender o que eles queriam dizer, já que usavam muitas gírias. Em outros, era a vez deles não entenderem palavras que eu escolhi, por não pertencerem ao cotidiano deles. Foi o caso da discussão a partir do termo “favelado”. Para eles, era sinônimo de “escandaloso, inconveniente” e, por isso, preferiam a palavra “cria” (isto é, “aquele que nasce em determinada favela”) ou a palavra “morador” (“aquele que mora em determinada favela”). Os papéis escolhidos foram baseados na experiência que já tinha, tal qual Tardif (2000) aponta, os saberes docentes possuem temporalidade. Ainda assim, a experiência que eu tinha não dava conta de todas as possibilidades, em alguns casos, as palavras escolhidas não foram as melhores, pois o saber docente está em constante produção, desde que a prática esteja sendo revista.

É importante frisar que não busquei junto à equipe técnica ou a qualquer outra fonte secundária a veracidade das informações. Assim, se o aluno diz que estudou até o 5º ano ou que está ali por “roubo”, não sei se é verdade ou não, porque não me interessa confirmar. A ideia era provocá-los a se repensar no mundo enquanto sujeitos de múltiplas identidades, e não discordar de alguma escolha deles ou ratificá-la. O máximo que fazíamos era brincar sobre o time de futebol deles, ou apartar alguma provocação quando um deles se dizia muito “pegador”. O que importa é como eles se identificam, ao menos, até aquele momento, ou naquele dia que seja e, assim, criarmos

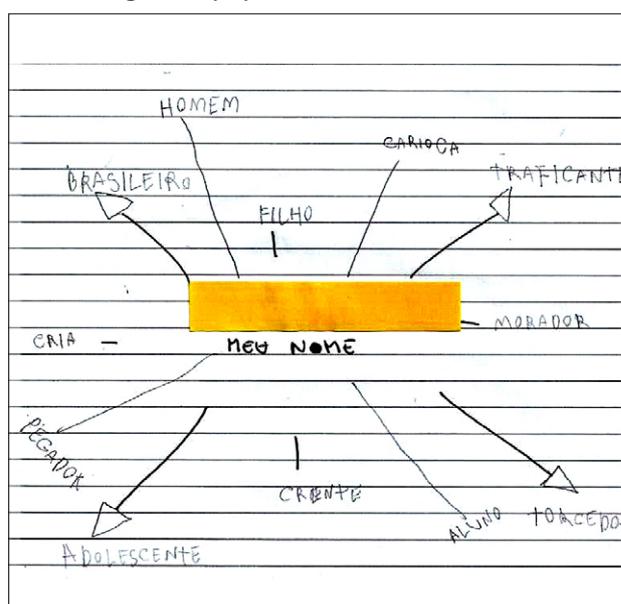
um espaço em que eles possam elaborar narrativas sobre suas trajetórias de vida. Essa atividade se mostrou muito significativa para nos aproximarmos, já que foi um bom quebra gelo, mas também para que eles pensem sobre eles mesmos e como desempenham determinado papel no mundo. O resultado está representado nas figuras a seguir.

**Figura 1** – Anotações de um aluno durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



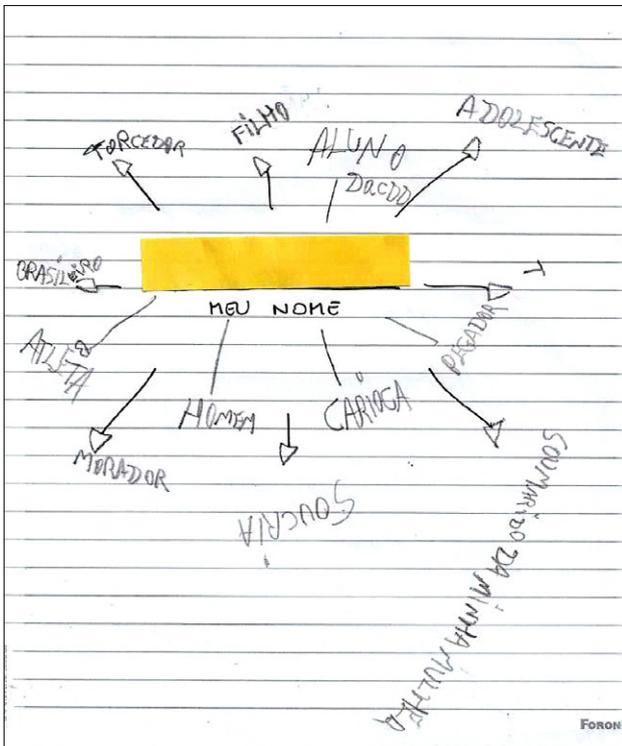
Fonte: produção discente, 2019.

**Figura 2** - Anotações de um aluno durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



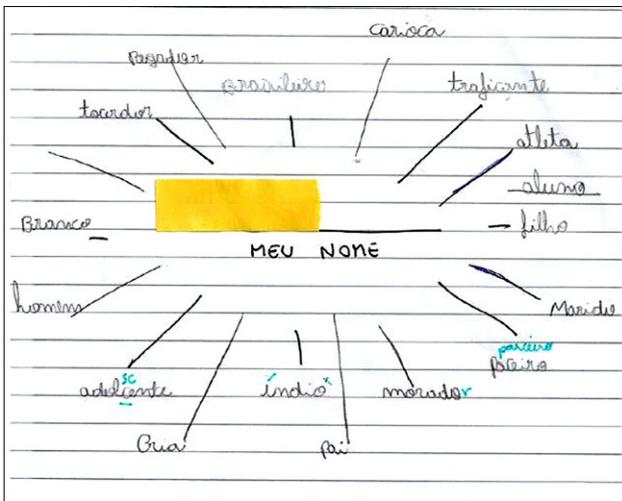
Fonte: produção discente, 2019.

**Figura 3** - Anotações de um aluno durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



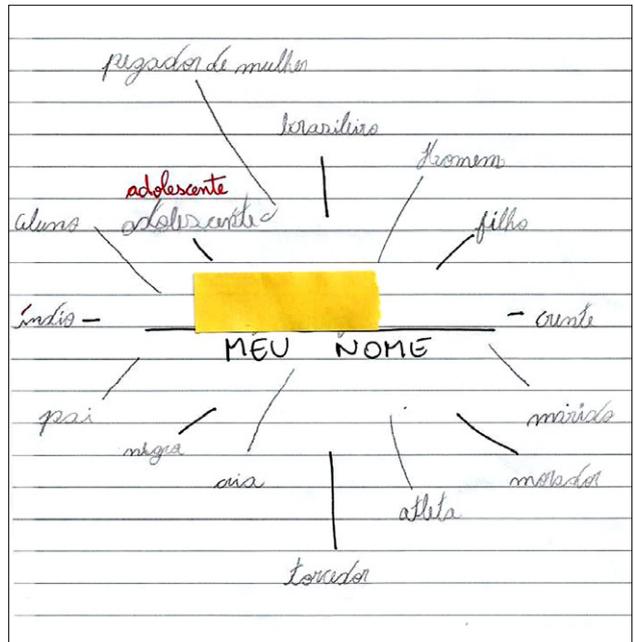
Fonte: produção discente, 2019.

**Figura 4** - Anotações de um aluno durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



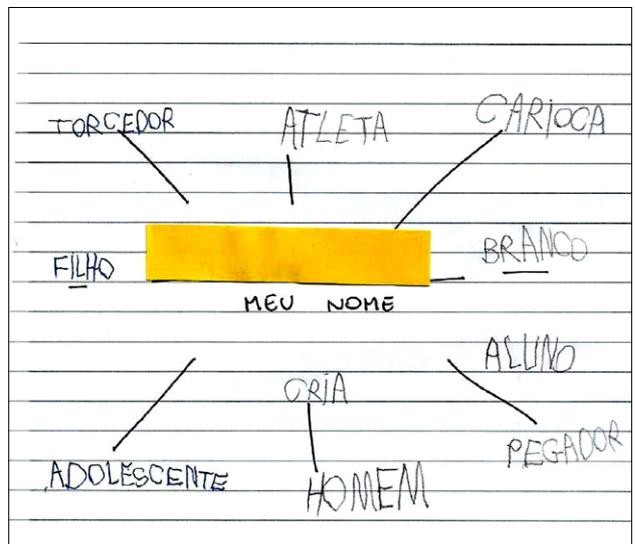
Fonte: produção discente, 2019.

**Figura 5** - Anotações de um aluno durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



Fonte: produção discente, 2019.

**Figura 6** - Anotações de um aluno durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



Fonte: produção discente, 2019.

Dos seis alunos presentes, foi possível identificar: três crentes (acreditam em Deus); dois casados; seis moradores/crias (de favela); cinco atletas (gostam de praticar algum esporte); um negro; dois brancos; três pais; quatro

cariocas; três “traficantes”; e um trabalhador.<sup>12</sup>

A discussão sobre o que é ser trabalhador,

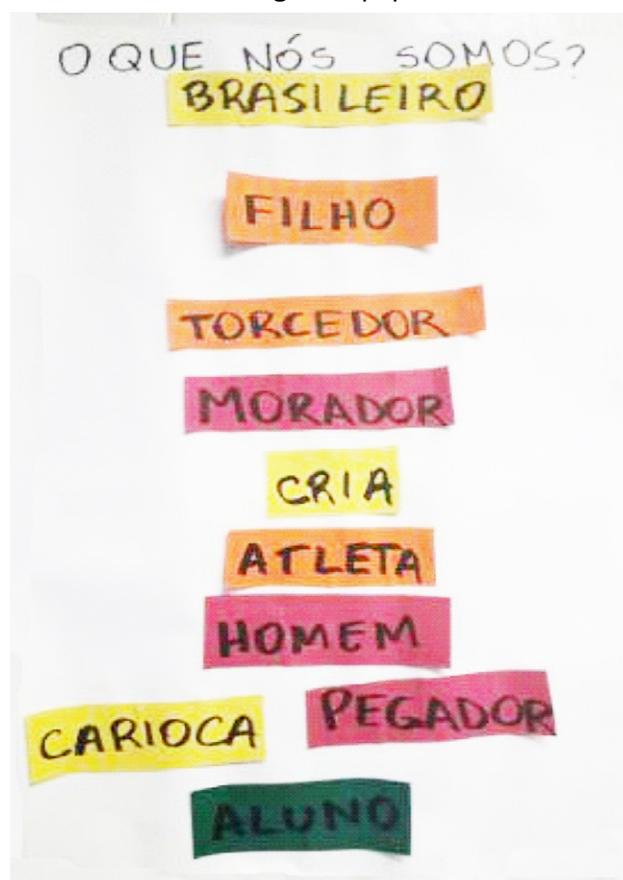
<sup>12</sup> Selecionamos apenas as informações que contribuem diretamente para o que estamos debatendo neste artigo. Foram excluídos, portanto: torcedor, brasileiro, homem e pegador.

ladrão ou traficante foi muito interessante. É muito comum que os alunos falem: “*eu sou ladrão*” ou “*eu sou 155*”. Identificando-se com o artigo do Código Penal correspondente ao ato infracional cometido. Assim, bons papos foram travados a partir do verbo “ser”. É muito triste ver que jovens se identificam com um ato que cometeram, como se suas atitudes ligadas à criminalidade fossem suficientes para definir quem eles são. As classificações jurídicas – “homicida”, “assaltante”, “ladrão”, entre outras – não deveriam ser as principais condicionantes do caráter em formação daqueles que estão internados. Suas subjetividades são muito mais complexas do que isso. Inclusive porque ninguém é alguma coisa por toda a vida, os papéis sociais mudam, existe temporalidade em como nos enxergamos. Estar em conflito com a lei não é uma condição determinante de personalidade. Trabalhar temas como esse contribui para desmistificar o estigma que lhes é imposto. Tal qual Neri em sua pesquisa, nós também acreditamos que

Através da abordagem da visão dos adolescentes sobre eles mesmos, no contexto da internação, será possível fugir de uma tipologia baseada em classificações jurídicas, que costumam descrever estes atores sociais apenas como ‘traficantes’, ‘homicidas’ ou ‘assaltantes’, por exemplo, restringindo suas identidades ao ato infracional cometido. Entender as classificações e a produção de diferenças de status entre os jovens permite, assim, que nos livremos do erro de classificar, acusar, assujeitar estes indivíduos segundo uma lógica que vincula um crime ou tipo penal às suas subjetividades. (NERI, 2009, p. 116).

A segunda parte da atividade era coletiva. Caso todos os alunos se identificassem com determinado papel social ditado, ou seja, caso todos do grupo escrevessem em sua folha “brasileiro”, por exemplo, aquela tira de papel com a palavra era colada em um cartaz. O resultado final foi:

**Figura 7** – Cartaz produzido de forma coletiva durante a dinâmica “Bingo dos papéis sociais”



Fonte: produção discente, 2019.

O que significa dizer que todos aqueles jovens, independentemente de suas facções, identificavam-se enquanto: brasileiro, filho, torcedor, morador, cria, atleta, homem, carioca e pegador. O objetivo fundamental dessa atividade era o de valorizar o papel de ser “aluno”, que é aquele que eles ali representavam. Por isso, o último papel sorteado, propositalmente, apresentava essa palavra escrita. Essa atividade gerou muitos desdobramentos. A partir dela foi percebido que, por exemplo, o racismo estrutural e a questão da identificação com a negritude deveriam ser temas trabalhados nas aulas já que muitos daqueles alunos não se identificaram como tal; eles preferiram a palavra “moreno”, que não estava disponível na atividade. Apenas um, o de pele mais retinta, se identificou como negro e foi assim identificado por todo o grupo. Para mim, apenas

um deles ali era branco; todos os outros cinco eram negros ou pardos. No entanto, como o que valia na atividade era a autodeclaração, foram mantidas as informações, assunto que foi problematizado em outros momentos.

Também percebi a presença da homofobia e do machismo em algumas falas e brincadeiras (diante das palavras “gay”, “mulher” e “homem”), assim como a identificação com o ambiente que foram criados, a favela (eles mostravam animação diante das palavras “cria”, “favelado” e “morador”). Houve espanto diante da palavra “indígena”, já que, quase todos, apenas reconheciam o vulgo (apelido) de um dos colegas, Indin, mas não sabiam exatamente o que era indígena (pelo que entendi, o Indin tinha traços “supostamente indígenas”). Um deles se identificou como índio, disse que o avô era. Eles também não sabiam o que é ser carioca: muitos não sabiam que nascer em cidades do estado do Rio de Janeiro, como São Gonçalo ou Duque de Caxias, tornam a pessoa fluminense, mas não carioca.

A atividade aqui narrada não foi concebida para ser uma espécie de “censo” de todos os alunos que fizeram parte do curso. Ela retrata o recorte de um dia de aula, o primeiro, mas a análise dela contribuiu para conhecer os alunos do curso de reforço escolar. No entanto, foi verificado, na prática, muitos dos aspectos levantados pelos dados oficiais. É possível afirmar que a maior parte dos jovens que participaram das aulas eram pardos e negros, entre 16 e 18 anos, moradores de favelas, pobres, que cometeram atos análogos ao roubo ou tráfico e com pouquíssima escolaridade, já afastados da escola antes de “caírem”, isto é, antes de cumprirem a medida de internação.

## Considerações finais

Este artigo é uma reflexão sobre a experiência de dar aulas no Degase, a prova de como

a aproximação com a academia representou para mim indagações sobre escolhas docentes mais amadurecidas intelectualmente no contexto de uma sala de aula peculiar; traduz os bastidores, aquilo que muitas vezes não é dito, embora seja certamente estudado: a dimensão escrita da prática docente. A aproximação com a academia representou uma oportunidade necessária de pausar a correria da profissão de professora para pensar sobre as minhas práticas pedagógicas e, principalmente, escrever sobre elas, a fim de valorizar o papel da professora como intelectual produtora de saber escolar.

A autobiografia não foi utilizada apenas na escolha metodológica da escrita do artigo. Criei, apliquei e analisei uma atividade que envolvia os educandos em uma experiência autobiográfica, adaptada a um ambiente educacional tão peculiar, a “cadeia”. Leonor Arfuch (2016) define como “espaço biográfico”

[...] não somente o conjunto de gêneros consagrados como aqueles do século XVIII – Confissões, biografias e autobiografias, memórias, diários íntimos, correspondências –, gêneros que marcaram a emergência do sujeito moderno e afirmação do individualismo no ocidente, como também a sua enorme expansão contemporânea em formas híbridas, estilos e suportes das mais variadas espécies: entrevista, testemunho, autoficção, show televisivo, o documentário subjetivo, e por certo a crescente exibição nas redes sociais (2016, p. 238).

Nesse sentido, acredito ser possível pensar a atividade analisada neste artigo como um elemento do “espaço biográfico”, alargando o conceito de Arfuch, pois foi oportunizado para aqueles alunos um momento de reflexão e produção escrita sobre suas próprias vidas.

Lembrando que optei por não falar sobre a história de vida daqueles rapazes, mesmo que, de certa forma, eles contem sobre as próprias vidas a partir dessa atividade. Primeiro porque achei mais justo falar sobre a minha experiên-

cia como professora, por isso, esta narrativa é autobiográfica. Segundo porque, concordo com Zavala (2012), eu sou, efetivamente, a pessoa que pode falar com mais propriedade sobre a minha prática, desde que essa reflexão seja crítica, problematizadora.

O “Bingo dos papéis sociais” permitiu que os educandos percebessem pontos que eles tinham em comum entre si, ao mesmo tempo perceber outros que lhes eram particular. Esse pequeno esforço entre o individual e o coletivo, entre o único e o comum é fruto da discussão teórica sobre identidade e diferença, proposta por Silva (2014). Por alguns instantes, a identidade “menor infrator” que é também um estigma (Goffman, 2004) foi posta à prova. Quando aqueles jovens se percebem: pagodeiros, cristãos ou “pegadores”, eles proporcionalmente se enxergam menos “criminosos”. Esse exercício é fundamental para que eles se entendam enquanto sujeitos históricos.

Final, as identidades são (ou deveriam ser) provisórias: os seres humanos não são uma única coisa nem se comportam sempre da mesma forma, assim como também se transformam ao longo da vida. É importante que a pesquisa ligada ao ensino de História seja um espaço para que essas identidades cristalizadas sejam postas em xeque, sendo, portanto, um lugar de esperança. Em uma fala que une Teoria da História e Educação, Paulo Freire nos provoca a pensar que a

[...] esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. [...] Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza. [...] A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária

do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim “a priori” conhecido prescinde da esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituída. (FREIRE, 1996, p. 73).

Este artigo representa uma aposta na esperança problematizadora freiriana, que mobiliza e organiza. Afinal, seja como professores(as) seja como pesquisadores(as) do campo do ensino de História, é preciso estarmos comprometidos com a intenção de que outros futuros possíveis devam existir. Onde há futuro, onde há esperança, reside a História.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? *In*: GONÇALVES, Márcia; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.
- ALBUQUERQUE, Durval Muniz. Regime de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. *In*: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 19-42.
- ARFUCH, Leonor. Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. **Magis Revista internacional de investigación en educación**. Bogotá (Colômbia): Pontificia Universidad Javeriana, v. 9, n. 18, p. 227-244, julho/dezembro 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281049122013.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2022
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Levantamento anual Sinase 2017**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.

DEFELIPPE, Elisa. **“Bebel”, “sujeito-homem”, “menor” e tempo: juventude, liberdade e experiências de ensino de História na socioeducação**. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2020.

DEPARTAMENTO GERAL DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS (Degase), UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). **Trajetória de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Degase/UFF, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GOFFMAN, Ervin. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. LTP: Rio de Janeiro, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

JESUS, Iris. Escolarização dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação do estado do Rio de Janeiro. In: JULIÃO, Elionaldo (Org.). **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade: um estudo sobre a delinquência juvenil no estado do Rio de Janeiro**. Jundiaí: Paco editorial, 2019. p. 121-156.

MISSE, Michel. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes. In: SENTO-SÉ, João Trajano; PAIVA, Vanilda (orgs.). **Jovens em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 191-200.

MPRJ; CAO Infância e Juventude; UFF. **Perfil dos adolescentes e jovens em conflito com a lei no município do Rio de Janeiro** – 2019. Rio de Janeiro: MPRJ, 2020. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documentos/20184/1751341/2019\\_perfildosadolescentesejovensemconflito\\_19\\_11.pdf](https://www.mprj.mp.br/documentos/20184/1751341/2019_perfildosadolescentesejovensemconflito_19_11.pdf). Acesso em: 06 mar. 2022.

NERI, Natasha. “Tirando a cadeia dimenor”: a experiência da internação e as narrativas de jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro. 164 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/IFCS), Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Maria Cláudia; VALENTE, Fernanda. Adolescência e responsabilização socioeducativa: aspectos históricos, filosóficos e éticos. In: ZAMORA, Maria Helena; OLIVEIRA, Maria Cláudia (Org.). **Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos humanos**. Curitiba: Appris, 2017. P. 35-54.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, n. 13, p. 5-24, janeiro/abril 2000. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf). Acesso em:

VERGILIO, Soraya. Ato infracional: condições e circunstâncias. In: JULIÃO, Elionaldo (Org.). **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade: um estudo sobre a delinquência juvenil no estado do Rio de Janeiro**. Jundiaí: Paco editorial, 2019. p. 77-104.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016. Homicídios por Arma de Fogo no Brasil.** Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2016.

ZAVALA, Ana. **Mi clase de historia bajo la lupa.** Montevideu: Trilce, 2012.

Recebido em: 08/04/2022

Revisado em: 20/08/2022

Aprovado em: 23/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

**Elisa Defelippe** é mestra em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* [elisadefelippe@yahoo.com.br](mailto:elisadefelippe@yahoo.com.br)