

ENTRE O PUNITIVISMO E A RESISTÊNCIA: práticas de letramento de jovens negros na socioeducação

BETWEEN PUNISHMENT AND RESISTANCE:
literacy practices of black youth deprived of freedom

Ana Cláudia Ferreira Godinho¹

Ana Clara de Oliveira Peixoto²

Resumo: O debate sobre a socioeducação, no contexto neste artigo, estabelece como ponto de partida a relação entre racismo, juventude e privação de liberdade nas experiências de vida e letramento de jovens negros privados de liberdade no Brasil. A partir dessas chaves de leitura, buscamos compreender as práticas de letramento de jovens negros privados de liberdade com o aporte teórico dos estudos sobre relações étnico-raciais e dos novos estudos sobre letramento. O argumento central do artigo é que os textos escritos por jovens que cumprem medida socioeducativa em regime fechado (internação) evidenciam tensionamentos do discurso punitivista que perpassa as experiências destes jovens no sistema socioeducativo. Através de experiências com esses adolescentes e de revisões teóricas, discutimos como esses jovens fazem o uso da escrita como estratégia de resistência à violência que sofrem dentro e fora do sistema.

Palavras-chave: socioeducação; privação de liberdade; racismo; juventudes; escrita.

Abstract: The debate on socio-education, as framed in this article, takes as its starting point the relationship between racism, youth, and deprivation of liberty in the life and literacy experiences of Black youth in detention in Brazil. Through this lens, we aim to understand the literacy practices of Black youth deprived of liberty, drawing on theoretical contributions from studies on ethnic-racial relations and new literacy studies. The central argument of the article is that the texts written by young people serving socio-educational measures in closed regime (detention) reveal tensions within the punitive discourse that permeates their experiences in the socio-educational system. Based on experiences with these adolescents and theoretical reviews, we discuss how these young individuals use writing as a strategy of resistance against the violence they endure both inside and outside the system.

Keywords: socio-education; deprivation of freedom; racism; youth; writing.

¹Educação (Unisinos), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: anaclaudia.godinho@gmail.com

²Doutoranda em Educação (UFRGS). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: anaclaraoliveira.peixoto@gmail.com

1 Introdução

O debate sobre a socioeducação, no contexto neste artigo, estabelece como ponto de partida a relação entre racismo, juventude e privação de liberdade nas experiências de vida e letramento de jovens negros privados de liberdade no Brasil. Com base nessas chaves de leitura, buscamos compreender as práticas de letramento de jovens negros privados de liberdade, a partir de atividades educativas não escolares que denominamos rodas de leitura. Assim, nos propomos a refletir sobre as possibilidades de que estas práticas se configurem como uma experiência de educação popular, fundamentada no pensamento freiriano e voltada para a elaboração de leituras de mundo opostas ao discurso punitivista que legitima a violência e os estereótipos sobre a juventude negra.

Estudos sobre o encarceramento em massa e o abolicionismo penal, como o de Davis (2018) e o de Borges (2019), revelam que jovens negros são estigmatizados como perigosos e tratados como inimigos a serem combatidos, dentro de uma lógica repressiva e punitivista de criminalização dos pobres (Wacquant, 2001). Entendemos que, ao teorizar a vivência e as leituras do mundo (Freire, 1987) produzidas por jovens privados de liberdade a partir da educação popular, criamos atividades escolares ou não escolares centradas na leitura e na escrita, que se convertam em um espaço de diálogo e problematização dos estereótipos negativos associados à juventude negra.

Nessa perspectiva, as reflexões deste artigo argumentam que as leituras de mundo (Freire, 1987) de jovens que cumprem medida socioeducativa resistem aos processos de silenciamento impostos pela necropolítica (Mbembe, 2016), responsável pela morte física e intelectual de jovens negros, assim como de outros grupos marginalizados. Isso se evidencia e entendemos que se fortalece por meio de projetos educativos de caráter emancipatório. Além de tensionar sobre questões como racismo estrutural, necropolítica e interseccionalidades, buscamos identificar projetos educativos que promovam novas formas de pensar com (Hooks, 2013) essa juventude negra que se encontra privada de liberdade. Assim, explicitamos a necessidade de reivindicar as leituras de mundo dos sujeitos marginalizados para uma construção social que não seja radicada nas misérias da colonização, mas, sim, seja capaz de transformar suas

experiências em um “pensamento fronteiro em ação”, como nos provoca Mignolo (2013). Colocar o pensamento fronteiro em ação então, é habitar o “entre”, ocupar o limiar. Mas como fazer esse movimento em um grupo que, além da vulnerabilidade social, possui um agravante adicional que é a privação de liberdade? Esta é uma das questões sobre as quais o artigo busca refletir.

O intuito dessa escrita é contribuir para o debate sobre a importância de promover narrativas da juventude negra em situação de privação de liberdade, como forma de combate à necropolítica promovida pelo neocolonialismo. Para isso, o aporte teórico sustenta-se em autores e autoras que possibilitem vislumbrar uma educação política e subversiva, enfatizando a relevância de travar uma luta por essas reflexões dentro de espaços acadêmicos, marcadamente elitistas. Tratar da necropolítica e de suas raízes mais profundas é compreender que esse processo perdura até os dias de hoje nos espaços universitários. Refletir sobre a tentativa de deslegitimar as ideias de grupos específicos implica reconhecer que mesmo as pesquisas desenvolvidas a partir de uma perspectiva progressista precisam ter suas bases teóricas constantemente revisitadas.

Para entender por que o tema da privação de liberdade para adolescentes é frequentemente invisibilizado, é necessário abordar o debate através de uma perspectiva interseccional e decolonial. Pesquisas mostram que a exclusão sob essas perspectivas, interfere diretamente na qualidade e a diversidade do conhecimento produzido, limitando a compreensão de questões fundamentais e perpetuando preconceitos e estereótipos. Essa limitação não se restringe apenas ao conteúdo dos trabalhos, mas também à diversidade dos autores desses trabalhos. Por exemplo, uma análise das publicações acadêmicas revela uma sub-representação significativa de discussões sobre a vida da juventude negra e periférica. É relevante questionar: quantas aulas dentro da universidade discutem a vida da juventude negra e periférica? Quantos professores negros e de origem periférica eu tive? Essas questões destacam a importância de ampliar a representatividade, tanto nos temas abordados quanto nos perfis dos pesquisadores.

A invisibilização histórica e cultural da população negra reflete-se na falta de representatividade da temática nas áreas acadêmicas, contribuindo para a manutenção de estruturas de poder que historicamente têm privilegiado visões eurocênicas e coloniais. Segundo estudos de Hall (1996), a representação de questões raciais e a perspectiva antirracista nas universidades ainda são raras. Esse cenário se agrava ao

considerarmos outros marcadores sociais, como a condição de jovens negros e pobres que cometeram atos infracionais e frequentemente são desumanizados. Esses estudos indicam que tais jovens, além de enfrentarem o racismo, também estão em situação de vulnerabilidade social, enfrentando diversas formas de violência. A análise interseccional é essencial para compreender que esses adolescentes sofrem múltiplas opressões. Ademais, a presença limitada de docentes negros e de origem periférica nas universidades ressalta a necessidade de se ampliar a diversidade tanto em relação aos temas abordados quanto aos perfis dos pesquisadores.

Nossas reflexões têm relação com duas pesquisas, uma concluída (Peixoto, 2023) e outra em andamento, ambas da área da Educação. A investigação em andamento examina práticas de letramento em contextos de privação de liberdade na região Sul do Brasil. Para este artigo, selecionamos dados obtidos em publicações organizadas pelo sistema socioeducativo do Rio Grande do Sul, que envolvem adolescentes de diferentes unidades de internação.

A pesquisa concluída, por sua vez, aborda alguns dados da dissertação “Quem liga para nós? Reflexões sobre os grupos sociais no DEGASE” (Peixoto, 2023). Nessa pesquisa de mestrado, um grupo de adolescentes que cumpria medida socioeducativa em regime de internação no Rio de Janeiro participou de atividades educativas não escolares. Durante essas atividades, debateram-se temas diversos a partir de textos literários e não literários, e cada participante escrevia sobre seus posicionamentos, experiências, sonhos e perspectivas em relação a si mesmo. As atividades aconteceram no interior de uma das unidades do Departamento de Gestão e Ação Socioeducativa (DEGASE) no Rio de Janeiro, entre maio e dezembro de 2022. Os encontros, que ocorriam semanalmente e tinham duração de duas horas, reuniam diferentes adolescentes, onde foram trabalhadas questões e temáticas acerca dos objetivos da investigação. Os dados foram gerados a partir de diário de campo e produções textuais realizadas pelos adolescentes internos.

No presente artigo, os textos produzidos nos dois projetos de pesquisa foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2016). A primeira etapa correspondeu à leitura para identificação de eixos temáticos e gêneros textuais para seleção do corpus de análise. Em seguida, a releitura permitiu o agrupamento dos textos, viabilizando a categorização, interpretação e elaboração de inferências.

2 A juventude negra: criminalização, necroeducação e epistemicídio

Discutir a educação dentro do sistema socioeducativo exige, dar alguns passos para fora das grades e entender como o racismo estrutural afeta a posição social à qual a juventude negra vem sendo historicamente relegada. As desigualdades educacionais, a violência policial contra a juventude negra, a sobrerrepresentação da população negra nos sistemas de privação de liberdade (socioeducativo e prisional), a negação destes jovens como sujeitos de direitos, bem como a rejeição de suas experiências, saberes e dos artefatos culturais que produzem, são apenas algumas das manifestações do que Almeida (2019) define como “forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios a depender do grupo ao qual pertençam.

Esse tema também é abordado por Gomes e Laborne (2018), que mostram dados estatísticos sobre a violência contra a juventude negra como expressões de uma *Pedagogia da Crueldade*. Este termo é cunhado por Rita Segato (2021, p.13) para definir “la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital”.

A face mais explícita do racismo estrutural se revela nos dados sobre letalidade da população, apresentados no Atlas da Violência, que analisa comparativamente dados de 2011 a 2021:

Tomando por base os dados da última década, vemos que a redução dos homicídios está mais concentrada entre os não negros do que entre os negros. Considerando a tese do racismo estrutural, temos evidência de que há um grupo racialmente identificado sendo vitimizado de forma sistemática. [...] pode-se observar redução da taxa de letalidade contra negros entre 2017 e 2019, que volta a apresentar crescimento no ano seguinte e certa estabilidade em 2021. De forma diferente, os índices de homicídios dos não negros apresentou estabilidade no período 2011-2021, com queda nos últimos anos (IPEA, 2023, p. 53).

A relação entre a letalidade e o racismo estrutural contrapõe-se a uma possível argumentação de que as desigualdades socioeconômicas seriam a real motivação da diferença de letalidade entre negros e não negros:

Alguém poderia argumentar que essas diferenças de letalidade, em princípio, poderiam ser explicadas não pelo racismo estrutural, mas por diferenças das

condições socioeconômicas entre negros e não negros, o que colocaria o primeiro grupo em situação de maior vulnerabilidade. Cerqueira e Bueno (2023), ao contrário, argumentam que, ainda que toda a diferença de letalidade fosse explicada meramente por diferenças socioeconômicas entre esses grupos sociais, a maior letalidade de negros já seria um efeito indireto do racismo estrutural que, historicamente, tem discriminado as pessoas negras no mercado de trabalho e no acesso educacional, obstruindo assim oportunidades e relegando-as aos estratos sociais menos favorecidos (IPEA, 2023, p. 55).

Na discussão de Gomes e Laborne (2018) sobre o agravamento do extermínio da juventude negra, a violência do Estado é uma resposta aos avanços de políticas afirmativas que vem contribuindo para o reconhecimento dos jovens negros pobres como sujeitos de direitos. Sob essa ótica, a ampliação do acesso a direitos como a educação (inclusive o ensino superior), a cultura, o lazer, entre outros, provoca medo nas elites e na classe média, que não pretendem abdicar de seus privilégios. Para preservar, acionam o Estado.

As instituições do Estado, que historicamente têm o seu alto escalão ocupado por uma classe média e elite medrosas e rancorosas, liberaram e autorizaram a violência, através da força do principal braço armado do Estado, ou seja, a polícia. Além disso, parte do sistema de justiça não se posiciona favorável aos jovens negros como vítimas, mas, sim como vilões. O legislativo, mesmo que em nível federal tenha sido realizada a CPI que investigou o assassinato de jovens negros, se faz representado majoritariamente pelos setores conservadores, capitalistas, militares, ruralistas e fundamentalistas que justificam o uso da violência proferindo o discurso de que é preciso garantir a segurança pública da população, para as “pessoas de bem” (Gomes; Laborne, 2018, p. 19).

Se considerarmos o sistema socioeducativo como uma destas instituições, alguns dados corroboram a análise das autoras. Um deles diz respeito à sobrerrepresentação da população negra em espaços de privação de liberdade, o que configura outra face da necropolítica, na qual o Estado mata sem exterminar o indivíduo, mas o alijando de sua liberdade e de outros direitos. Um exemplo dessas liberdades e direitos é convívio familiar, essencial para a formação e ao desenvolvimento pleno de suas capacidades, no caso dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente.

No entanto, o problema começa bem antes: desde a abordagem policial, o racismo interfere tanto na seleção de quem será abordado como “suspeito”, quanto nos encaminhamentos durante e após a abordagem. A esse respeito, Daniely Reis e Ludmila Ribeiro (2023) consideram que o debate sobre raça costuma restringir-se ao

encarceramento em massa e, para ampliar a análise, ela propõe a abordagem de três dimensões do racismo: a dimensão ideológica, a dimensão prática e dimensão estrutural. Em sua argumentação, a pesquisadora apresenta dados do estado de Minas Gerais que mostram o preconceito presente no discurso dos operadores do direito, evidenciando um imaginário social que conduz para um perfil de pessoas como suspeitas, ou seja, como alvos prioritários da polícia.

Ao longo de todo o processo, o racismo materializa-se em dados, desde o registro policial para instrumentalização das provas, manejado de forma a criminalizar mais pessoas negras que pessoas brancas (em 74% dos casos se trata de pessoas negras; em 60%, de brancas); passando pela investigação prévia, onde o recurso é mais utilizado quando os réus são brancos (a investigação ocorreu em 16%), enquanto dispensa-se a investigação prévia quando as pessoas são negras (a investigação foi realizada em apenas 8% dos casos); o tempo de processo, mais célere quando os réus são brancos; até o desfecho processual, em que a aplicação do regime inicial de pena predominante é o fechado para réus negros, enquanto para os réus brancos há mais sentenças de regime aberto e semiaberto.

Embora esses dados digam respeito ao sistema prisional, e não ao socioeducativo, é pertinente considerar que ambas são instituições estatais que operam sob lógicas similares (ainda que o sistema prisional esteja vinculado a uma Vara de Execução Penal, enquanto o sistema socioeducativo esteja vinculado à Vara de Infância e Juventude). Percebemos que, no sistema judiciário como um todo, os tensionamentos entre a lógica punitivista, o racismo estrutural e a perspectiva da garantia de direitos perpassam tanto os processos criminais quanto as avaliações de medidas socioeducativas.

Outro aspecto da violência contra a juventude negra, essencial para esta análise, refere-se à dimensão cultural, especialmente a epistemológica, do racismo. Conforme Quijano (2000 p. 787), o padrão de poder mundial imposto pela colonialidade abrangeu “todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento”. Nesse processo, foram expropriados os saberes dos povos colonizados e reprimidas suas formas de produção de conhecimento, além de ter sido forçado o aprendizado da cultura do colonizador. As bases epistemológicas e pedagógicas eurocêntricas ainda sustentam os processos de validação e valorização dos saberes associados a cada grupo social. Essa lógica de

apagamento cultural e epistemológico também se manifesta no sistema brasileiro, como apontam

Costa et al. (2020), ao cunharem o termo necroeducação para referir-se à presença da necropolítica (Mbembe, 2016) no sistema educacional brasileiro. O apagamento da História, da herança cultural, das leituras de mundo da população negra – assim como dos povos indígenas – constituem uma forma de morte simbólica que integra a lógica necropolítica.

Todos esses aspectos se interligam nos esforços de grupos reacionários e conservadores para tentar conter o reconhecimento da juventude negra – como de outros grupos que lutam por direitos humanos – enquanto sujeitos de direito. Como aponta Arroyo (2010), esses esforços tentam negar até o direito de os jovens se perceberem como sujeitos de histórias, culturas, experiências e saberes. Essa visão está relacionada às mudanças introduzidas pelo fundamento normativo do sistema constitucional brasileiro, que passou a adotar a Doutrina da Proteção Integral, reconhecendo a condição particular da pessoa nas fases da infância e adolescência. Conforme Costa (2015):

Crianças e adolescentes, a partir de então, foram reconhecidos em sua dignidade, como pessoas em desenvolvimento, que necessitam de especial proteção e garantia dos seus direitos por parte dos adultos: família, Estado e sociedade. Logo, são os adultos, no desempenho de seus papéis sociais, que devem viabilizar as condições objetivas para que os sujeitos adolescentes possam crescer de forma plena e desenvolver suas potencialidades (Costa, 2015, p. 13).

Essas concepções superaram - ao menos, no âmbito normativo - a doutrina da situação irregular, presente no Código de Menores, de 1979. Nessa doutrina, havia uma forte tendência de recorrer à institucionalização e privação de liberdade como respostas para os problemas sociais (Costa, 2015). Isso permite considerar que a lógica do neocolonialismo e do capitalismo de controle social da pobreza e do racismo privilegiava a criminalização e repressão da população pobre e negra. Ainda hoje, as estratégias usadas contra os jovens desses grupos sociais são marcadas pela criminalização e encarceramento, apesar das mudanças na doutrina adotada pela Constituição Federal de 1988, que prevê um sistema de responsabilidades específico para crianças e adolescentes, regulamentado, dois anos depois, pelo Estatuto da Criança

e do Adolescente (ECA), seguido pela criação do Sistema Nacional de Socioeducação (SINASE), em 2006.

3 Resistências da juventude negra: práticas de letramento e educação popular

Em uma das frases mais conhecidas da obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 21) destaca: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Essa máxima freireana também fundamental da educação popular, que se configura como uma prática dialógica, envolvendo todos os sujeitos e orientada para a emancipação humana. Neste sentido, Freire (1996) entende a educação como prática de liberdade, na qual educador e educando se encontram em um espaço de troca mútua. A partir dessa perspectiva, o processo educativo transcende a mera transmissão de conteúdos e se estrutura como um campo de construção conjunta. O ensino e a aprendizagem tornam-se indissociáveis, pois educador e educando se reconhecem mutuamente como sujeitos de conhecimento. Eles produzem e reproduzem saberes que dialogam diretamente com suas experiências pessoais, culturais, sócio-históricas e de classe social. Além disso, quando analisamos essas relações sob a ótica da interseccionalidade, percebemos que aspectos étnico-raciais e de gênero também desempenham um papel central. Essa abordagem amplia o campo de reflexão e permite compreender como diferentes marcadores sociais influenciam a produção de saberes e práticas educativas, reforçando a necessidade de um olhar inclusivo e crítico para a educação. Em se tratando da população negra e dos povos originários, o reconhecimento dos saberes ganha um duplo significado: o de reconhecer a realidade desses grupos marginalizados como objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, desconstruir a visão eurocêntrica que permeia o tecido social. Temos então um trabalho de pensar a autoestima desses sujeitos já que tudo que lhes foi entregue durante gerações e gerações foi a ideia de que a trajetória deles é inferior, desde o início da história contada nos livros didáticos. Em *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (1983) explana esse pensamento de subalternidade e falta de autoestima presente no colonizado quando diz que:

Todo povo colonizado - isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do

sepultamento da originalidade cultural local - se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adorar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva (Fanon, 1983, p.32).

Esse pensamento corrobora o argumento que defendemos ao refletir sobre a relevância da escrita desses jovens para compreender todo um processo de afastamento e negação do que eles apresentam. Nos dois projetos educativos que estudamos, foi possível perceber tanto na postura dos participantes durante os encontros, bem como nos seus textos uma descrença acerca da importância da prática escrita. Isso ocorre porque, em grande parte da vida, não encontraram pessoas e lugares que os incentivassem a escrever sobre suas vivências. Ou seja, não criaram o hábito nem pensaram nessa possibilidade, porque os estereótipos sobre a juventude negra, principalmente a que cumpre medida socioeducativa, ratifica e pontuam o lugar que foi pensado para eles.

Reproduções de ideias racistas estão presentes na fala dos adolescentes na socioeducação, mesmo em se tratando de meninos e meninas que, na maioria, são negros. Exemplo disso são observados da negação da cor, da rejeição aos traços e de tudo que os conecte com uma ancestralidade não branca. Por outro lado, há uma valorização do padrão da branquitude em suas falas. Sobre isso, Fanon (1983) abordava a “rejeição da sua selva”, o que reflete a negação e o afastamento que acontecem na tentativa de se aproximar ao máximo do colonizador, imaginando que, um dia, fará parte do grupo.

Entender essas dinâmicas através da educação popular, ao refletir sobre a força e importância dessas narrativas, possibilita trazer à superfície experiências que dizem respeito à maioria da população brasileira e, assim, criar condições para esses jovens se identifiquem com escritas dos seus pares para, através disso, vivenciarem um processo de autoestima e valorização de suas trajetórias. O olhar e a escrita sobre a própria realidade evocam formas outras de epistemologias mais reais e que se contrapõe a discursos e ideais que se fortalecem através de processos de estigmatização e senso comum de vidas negras.

No poema *Eu sei que, enquanto eu escrevo...* a escritora Grada Kilomba (2015) se pergunta: “então, por que eu escrevo?” Em reflexão sobre essa indagação, a autora

defende: “escrevo, quase como na obrigação, para encontrar a mim mesma. Enquanto eu escrevo eu não sou o Outro, mas a própria voz. Não o objeto, mas o sujeito.” A escrita de si é intransferível. Ninguém melhor do que a juventude negra marginalizada conseguirá exprimir as questões sociais pelas quais o corpo preto e periférico passa.

Nessa perspectiva, os novos estudos sobre letramento destacam como as práticas cotidianas de uso da escrita de jovens privados de liberdade podem constituir formas de resistência à necroeducação. Cada grupo social cria e partilha objetivos e dinâmicas de uso da escrita de acordo com seu contexto, necessidades, seus valores, saberes e cultura. Esse conjunto de práticas é caracteriza o letramento, que, devido à diversidade de contextos conforme, também se manifesta de formas variadas. Para entender a importância desses contextos na constituição das práticas de letramento, Kleiman (2008) explica:

Seriam os contextos em que as práticas são mobilizadas os que nos mostram as diversas orientações de uso da linguagem, segundo as demandas, objetivos, metas de leitura e escrita das diversas situações de comunicação, assim como das relações, objetivos e necessidades dos participantes dessas situações (Kleiman, 2008, p. 291).

Os jovens negros privados de liberdade representam grupos sociais cujas práticas de letramento, marginalizadas pelas instituições de ensino, desafiam os padrões acadêmicos descrito por Street (2010). Entretanto, é possível identificar muito mais práticas de letramento em comunidades com baixa escolaridade ou de altos níveis de analfabetismo do que se supõe.

O olhar que os novos estudos sobre letramento propõem tem como pressuposto a valorização dos sujeitos e dos saberes que eles produzem, partilham entre si e com as novas gerações, em consonância ao pensamento freireano (Street, 2010). Dessa forma, ao articular a educação popular e os novos estudos sobre letramento para trabalhar com jovens negros privados de liberdade, entendemos que as práticas de letramento podem manifestar, registrar e preservar os saberes destes sujeitos e, desse modo, uma atividade educativa pode se contrapor ao discurso punitivista presente nas unidades de internação. Compreendemos ser essa uma estratégia de visibilização, produção de identidades pessoais e sociais, um contraponto ao discurso punitivista, que busca legitimar a criminalização, e ao neocolonialismo, que mantém silenciados os saberes, as práticas e culturas da população negra e dos povos originários.

Para trazer exemplos práticos, selecionamos registros de diário de campo e textos elaborados a partir da participação dos jovens em atividades educativas com adolescentes que cumprem medida socioeducativa nos estados do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Geralmente, o grupo é composto por aproximadamente dez adolescentes, e os educadores realizam rodas de leitura com a mediação de textos literários para incentivar a reflexão e a escrita dos e das participantes. Algumas vezes, a temática pode surgir com uma música, um texto, notícias ou a partir de fala e escuta sobre assuntos que os educandos costumam abordar.

As condições de produção destes textos nos dois projetos analisados têm semelhanças: ambas incluem, além das dinâmicas comuns a adolescentes em vulnerabilidade social, a privação de liberdade decorrente da internação. Assim, o adolescente enfrenta a saudade da família e amigos, além de rebeliões e situações de violência que ocorrem dentro das unidades. O próprio fato de estar privado de sua liberdade já é uma violência e um fator decisivo na forma como as oficinas acontecem. Portanto, é necessário estar atento para a realidade desses internos para sugerir propostas mais honestas e que tenham aderência por parte deles.

Ao ler o conjunto dos textos dos dois projetos educativos, optamos por não separá-los por projetos, pois percebemos que havia temas e gêneros textuais em comum. Sendo assim, selecionamos e agrupamos os textos de acordo com os seguintes critérios: temática e gênero textual. Os gêneros textuais encontrados foram majoritariamente textos dissertativos e, em segundo lugar, poemas ou letras de música, embora outros estudos sobre os escritos de pessoas privadas de liberdade mencionem a carta e a narrativa autobiográfica como gêneros textuais muito presentes no sistema socioeducativo (Vidal, 2022) e no sistema prisional (Godinho & Santos, 2024; Nascimento & Camargo, 2018). Em relação à temática, predominam: a família, a vida antes da privação de liberdade, os sonhos e perspectivas para o futuro. Destaca-se, nestes textos, o sofrimento causado pela saudade dos familiares, em especial da mãe. É recorrente a ideia de que o ato infracional gerou sentimentos de vergonha e humilhação para sua genitora, o que leva ao arrependimento do narrador pelo ato infracional. Sentir-se responsável por essa situação é motivo pelo afeto angústia, assim como está nas expectativas dos adolescentes mudar de vida para dar alegria e prover, ao menos parcialmente, as necessidades materiais do seu núcleo familiar. Essa preocupação está relacionada às condições socioeconômicas da população negra, evidentemente, mas

também à precarização do trabalho e à redução das políticas públicas de assistência social nas últimas décadas, com a consolidação do neoliberalismo no país. Nesse contexto, o agravamento da extrema pobreza e da insegurança alimentar, por exemplo, não permite que estes adolescentes vivam esta fase da vida como um período de moratória social.

Outra temática recorrente nos textos diz respeito às lembranças da vida antes da privação de liberdade. Os adolescentes costumam narrar experiências em que os valores, o reconhecimento entre os pares e as relações interpessoais são perpassados por modelos de masculinidade pautados na violência, no ato infracional e na exposição ao risco de morte como símbolos de coragem e virilidade, bem como no consumo como elemento-chave para o reconhecimento pelos pares. Contudo, esses elementos costumam ser contrastados com afirmações de arrependimento e a disposição de abandonar tudo para assumir o comportamento e a conduta desejada pelos agentes da execução de medida socioeducativa. Nesse ponto, é totalmente compreensível que os autores não se exponham e que modulem seu texto, considerando a possibilidade de que um agente socioeducativo ou seus superiores tenham acesso àquele escrito. Sua consciência da falta de privacidade, própria das instituições de privação de liberdade, assim como de todas as instituições totais (Goffman, 1974), incide sobre sua escrita, pois ao escrever o indivíduo cria um leitor em sua imaginação e, conseqüentemente, faz uma série de suposições sobre o modo como este leitor pensa e como interpretará cada enunciado do texto a partir de sua visão de mundo (Bakhtin, 2014).

Diante dessa desconfiança dos autores, a escuta foi um elemento decisivo nos encontros para a criação de um vínculo de confiança entre os participantes. Bell Hooks (2013, p. 26) nos revela que “as vozes dos alunos nem sempre são ouvidas, para isso a consciência crítica ajuda bastante. A educação libertária é quando todos tomam a posse do conhecimento como se fosse este uma plantação em que todos temos de trabalhar”. Para tomar posse do conhecimento, o educador precisa buscar formas de aproximar esse conhecimento do educando. Partir da vivência desse adolescente é um modo de aplicar educação popular e oportunizar formas de elaboração do interno.

A afirmação de hooks (2013, p. 216) de que “a sala de aula não é lugar para as estrelas, é um lugar de aprendizado”. Ecoa com a realidade dos adolescentes privados de liberdade, que muitas vezes interromperam seus estudos ainda muito jovens ou sequer tiveram contato à escola antes da internação. Essas vivências estão imersas em

um contexto de exclusão, nessas narrativas presentes nas falas dos adolescentes nas oficinas dentro das unidades são basicamente as mesmas: “na escola me chamaram de burro”, “diziam que eu não queria nada e que eu não seria nada”, “sempre dei problema, não era pra mim”. Um movimento comum dos jovens, dentro dos encontros, quando questionados sobre suas experiências escolares, é repetirem que não gostavam de estudar, ou sempre foram “burros”. São lembranças marcadas por uma experiência de violência no primeiro contato desses adolescentes com a leitura e a escrita. Após essa pergunta, geralmente, conversamos sobre matérias que eles gostavam ou não gostavam e, aos poucos, vamos mostrando como eles usam alguns conhecimentos no dia a dia, seja a educação física no futebol, o português nas rimas que fazem, ou a matemática nas funções de camelô ou trabalhando na “boca”. A intenção dessas conversas é “desarmar a bomba” do “eu sou burro e sempre fui assim”. Esta é uma das ideias centrais para começar a pensar na autoestima e nas práticas de escrita desses adolescentes a partir de uma escuta sensível (Brandão, 2003) sobre suas leituras de mundo.

Em um dos encontros, foi proposta a escrita coletiva de um mural de sonhos: os do passado, os do presente e os do futuro. Sonhos de família, profissão e outros sonhos loucos que acordamos e não contamos a ninguém por achar que não têm relevância. Inicialmente os adolescentes não estavam enxergando sentido no tema. Segundo eles, sonhar era algo que não faziam mais. Alguns falaram sobre terem pesadelos e outros sobre terem abandonado seus sonhos. Eles diziam que era perda de tempo e coisa de criança. Chegamos ao ponto de: não sonhar porque não será possível alcançar; não compartilhar sonhos porque ninguém se importa; perder a capacidade de sonhar por causa das dores da vida. A partir de alguns textos de Krenak (2020) e conversas sobre sonhos, pensamos juntos na razão de acharmos que sonhar era inútil. Suas leituras de mundo confrontaram-se com as ideias do autor, e a escrita representou um exercício de reflexão e posicionamento sobre o tema. Saímos daquele encontro com a sensação ampliação de possibilidades.

4 Conclusão

Escrever sobre as formas de resistência ao punitivismo é uma tarefa desafiadora, pois envolve não apenas a luta contra o sistema descolonizador, mas também uma reflexão sobre nossa inserção na lógica da colonização. Subverter e encontrar novas

formas de pensar epistemologias é uma incumbência cotidiana, dada que o sistema capitalista, neoliberal e neocolonizador se refina e se espalha por diversos aspectos da sociedade, incluindo mídias, ambientes de trabalho, ruas e em nossos lares. Dentro da universidade, uma perspectiva decolonial e interseccional desafia as estruturas de poder e reconhecimento estabelecidas pelo colonialismo, apontando a inclusão de falas historicamente marginalizadas e inviabilizadas. Essa abordagem pluraliza os saberes, criando espaços para novas narrativas e reconhecendo a importância de diferentes formas de conhecimento, de estar e viver o mundo. Urge a criação de mais espaços dentro da universidade para dar visibilidade à juventude negra e suas narrativas, longe da ótica das classes dominantes. Nesse contexto, nos posicionamos como pesquisadoras que estudam as práticas de letramento dentro da privação de liberdade (seja na socioeducação ou no sistema prisional) por reconhecer a importância dessas escritas de vida, não como caridade ou boa ação. O que buscamos apresentar não foi somente como o processo de letramento dessa juventude marginalizada é relevante para si mesma, mas também destacar a importância dessas epistemologias para a compreensão e criação de um projeto de sociedade mais plural, que contribua para a visibilização e valorização destes sujeitos e seus saberes.

Referências

ALMEIDA, S (2019) *Racismo Estrutural*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo, Sueli Carneiro, Pólen.

ARROYO, M (2010) *Currículo - Território em Disputa*. Petrópolis, Editora Vozes.

BAKHTIN, M (2014) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BARDIN, L (2016) *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

BORGES, J. (2019) *Encarceramento em Massa*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen.

BRANDÃO, C R (2003) *A Pergunta a Várias Mãos*. São Paulo: Cortez.

CERQUEIRA, Daniel & BUENO, Samira (coord.). *Atlas da violência 2023*. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>

COSTA, A P C, Martins & C H S, Silva, H C (2020) *Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250043. p.1-22.

COSTA, A P M (2015) Os direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e o sistema constitucional brasileiro. In: CRAIDY, C M; SZUCHMAN, K (Orgs.) *Socioeducação: Fundamentos e Práticas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS. p.12-27

DAVIS, A. (2018) *Estarão as prisões obsoletas?* Rio de Janeiro, Difel.

FANON, Frantz (1983) . *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Ed. Fator.

FREIRE, P (1987) *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. São Paulo: Editora Cortez.

FREIRE, P (1996) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra.

GOFFMAN, I (1974) *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo, Ed. Perspectiva.

GOMES, N L & LABORNE, A A P (2018) *Pedagogia da Crueldade: Racismo e extermínio da juventude negra*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34, e197406, p.1-26

HOOKS, bell (2013). *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes.

KILOMBA, Grada (2015). Tradução livre do texto *While I write* de Grada Kilomba, feito por Anne Caroline Quiangala. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w

KLEIMAN, A (2008) *Os Estudos sobre Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez.

KRENAK, Ailton (2020). *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras.

MBEMBE, Achille (2016). *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução de Renata Santini. São Paulo.

MIGNOLO, Walter (2013). *Decolonialidade como o caminho para a cooperação*. IHU Online. Edição 431, nov. Disponível em: Acesso em: 4 de mar. 2023.

PEIXOTO, A C O (2023) *“QUEM LIGA PRA NÓS?” Reflexões sobre os grupos sociais presentes no DEGASE - RJ* / Ana Clara de Oliveira Peixoto. Dissertação – Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

QUIJANO, A (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E (Org.) *Colonialidad del Saber y Eurocentrismo*. Buenos Aires, Ed. Unesco-Clacso.

REIS, D., RIBEIRO, L. (2023) O perfilamento racial nos processos de tráfico de drogas: um estudo de caso em Belo Horizonte. *Tempo Social*, 35(2), 189-217.

SEGATO, Rita (2021) *Contrapedagogías de la Crueldad*. 3ª edição. Buenos Aires, Prometeo Libros.

STREET, B (2010) *Os Novos Estudos sobre o Letramento: Histórico e Perspectivas*. In: MARINHO, M; CARVALHO, G T (Orgs.). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte, Ed.UFMG.

HALL, Stuart (1996) *critical dialogues in cultural studies*. London: New York: Routledge.

VIDAL, A. (2022) *Traços de vidas juvenis: rastros em escritas de jovens na socioeducação*. Tese - Doutorado em Educação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

WACQUANT, Loïc. 2001. *As Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.