

ARTIGO ORIGINAL

**A AÇÃO PEDAGÓGICA COM JOVENS INFRATORES: UMA NARRATIVA
(AUTO)BIOGRÁFICA DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**Willian Lazaretti da Conceição¹

Resumo: Esse texto discute a inserção de um professor-pesquisador na Educação Física escolar presente no processo de escolarização de jovens em conflito com a lei e que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – CASA, na região metropolitana do Estado de São Paulo. Utiliza a narrativa autobiográfica para apresentar um enredo, que entrelaça questões como formação inicial e permanente, gênero, raça, classe e as implicações para e na ação pedagógica no contexto socioeducativo de jovens do sexo masculino. Nas análises, emergiram situações que tencionam a necessidade da promoção de debates sobre as diferenças que marcam as subjetividades no processo de formação docente. Conhecer a si mesmo é condição imprescindível para reconhecer e respeitar os saberes do outro, acreditando que este pode ser a direção para a busca legítima do processo educativo pautado na justiça social, que seja culturalmente sensível, dialógico, rigoroso, intuitivo, imaginativo, comunitário, participativo, político, social e afetivo.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Étnico-racial. Justiça Social.

**THE “SPORT AND EDUCATION: A BEAUTIFUL UNION” PROJECT IN SCHOOL:
TRAINING CRITICAL, ACTIVE AND PROTAGONIST YOUNG PEOPLE**

Abstract: The “Sport and Education: a beautiful union” Project aims to analyze the contribution of sport into the learning process and education through raising awareness of young people in a public elementary school, in order to form a critical thinking, active and protagonist youth. This is a qualitative research of the ethnographic case study type. It records the pedagogical experience, through photographs and questionnaires, with the purpose of developing the students’ curiosity to discover the world in which they live and the great responsibility in the task of defending it, through knowledge of the history of sport, with an integrated view of the local community, their school, public spaces and the whole society. Geography studies, through interdisciplinary work, which highlighted history, art and physical education, were essential when sequentially combining the exercise of citizenship with sport, in which students were the protagonists, from choosing gymnastics as a sports modality, to opting for drawing, painting, building scale models, acting and photography as artistic modalities, relating to the knowledge of each student in the process of participating in society and its transformations. The results showed that the practice of sport integrated with education and the need to form an ethical and solidary conscience, capable of finding answers in the defense of the social, is important to be applied in elementary education. Thus, the student awakens to the discipline, dedication, enthusiasm and awareness, one of the key points in the formation of a critical thinking, active and protagonist youth.

Keywords: Sports. Education. Protagonist Youth. Elementary School.

1 INÍCIO DE PROSA

O texto aqui apresentado foi tecido com base em minha trajetória profissional enquanto “professor-pesquisador”, no âmbito da “ação pedagógica” para e com jovens em conflito com a lei. “O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p.19).

Antes de prosseguirmos, compartilho o entendimento dos dois conceitos sinalizados entre aspas e que são relevantes na composição desta narrativa. O primeiro é o entendimento que se refere a ser professor/a–pesquisador/a, o qual é definido por Zeichner (1998). O autor elucubrou sobre a discussão inerente ao conceito, explicita aproximações e distanciamentos da ação do professor que exerce a função na universidade e o que está na escola básica, e traz à tona a dicotomia teoria e prática, uma vez que o/a professor/a que está na escola é considerado, quase que exclusivamente, como responsável pela prática e o/a professor/a que realiza a pesquisa na academia como o/a responsável por pensar, elaborar e propor a teoria que fundamentaria essa prática.

Zeichner (1998) aponta que ambos podem ser professores/as–pesquisadores/as e que o/a professor/a da universidade deve fazer pesquisa que transcenda a divulgação de resultados, as quais pouco ou nada contribuam para o trabalho do/a professor/a que ensina na educação básica e para a comunidade escolar investigada. Não obstante, os/as professores/as também podem ser pesquisadores/as de sua própria prática.

Quanto à opção pelo uso da expressão “ação pedagógica” (BETTI, 2017) ao invés de “prática pedagógica”, tem estreita relação com o conceito anterior, uma vez que pretendo evitar dubiedade entre teoria e prática, o que poderia incorrer uma interpretação equivocada se utilizasse outras expressões.

O caminho metodológico escolhido é com a utilização da narrativa (auto)biográfica que, enquanto perspectiva epistemológica, se apresenta como um instrumento rico de auto formação. Assim, eu perpasso por temas que marcaram substancialmente a minha formação profissional (inicial e continuada) e apresento elementos que atravessam a minha prática docente e me constituem e fortalecem enquanto ser humanizado. Por meio da narrativa, é possível valorizar e explorar as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida e levando à percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos

pesquisados/as fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos e dos problemas que enfrentam (FERRAROTTI, 2014).

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área de profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem (FREIRE, 2001, p. 79-80).

Enquanto instrumento de pesquisa, as narrativas (auto)biográficas encontram sentido e razão de serem, no fato de que a história de vida de uma pessoa tende a desvelar elementos para além de simples acontecimentos, caracterizando-se como forma de absorção e análise dos contextos que constituem histórica e humanamente cada sujeito (FERRAROTTI, 2014).

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de “si mesmo” é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade (SOUZA, 2008, p. 44).

Escrever sobre si, requer coragem para partilhar visões de mundo, saberes e sabores das experiências que nem sempre foram prazerosas, mas se refletidas, tornam-se imprescindíveis à constituição da identidade do/a professor/a.

2 INDÍCIOS DE UM DIÁLOGO RACIALIZADO ENTRE MUROS E GRADES

Após concluir a licenciatura em Educação Física, em dezembro de 2007, participei de um processo seletivo, pleiteando a vaga de professor na escola que funciona dentro da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – CASA, anteriormente chamada de Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM. Concorri com mais um profissional, a fim de ministrar quatro aulas semanais do componente curricular Educação Física, no contexto de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

O processo educacional escolar, na CASA, funciona em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, conforme é possível verificar nas pesquisas de Lopes (2006) e Conceição (2013). Neste momento, o que mais importa salientar é que parte desse processo ocorre na escola mais próxima ao Centro de Internação da Fundação Casa, nomeada como “Escola Vinculadora”, o restante ocorre em outra, intitulada por Centro de Internação.

Para adentrar nos Centros, necessitava ser revistado/a e o aparelho celular recolhido e mantido em poder da segurança. Foi assim que tive, então, a minha primeira revista corporal, realizada por agentes de segurança do Estado.

A CASA foi instituída por meio da Lei nº 12.469, de 22 de dezembro de 2006 (SÃO PAULO, 2006), instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, e tem a missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase (BRASIL, 2012). A instituição, aqui referida, é responsável pela assistência a jovens na faixa etária entre 12 e 21 anos incompletos, em todo o Estado de São Paulo, inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade.

O cotidiano de uma instituição total¹ é notadamente atravessado por uma complexidade peculiar, inerente a um espaço de vigilância e contenção dos corpos que ali transitam. Neste contexto, entre as diversas práticas sociais que permeiam as relações institucionais, situam-se práticas educativas que visam atender as prerrogativas legais do ECA (BRASIL, 1990), que preveem o acesso à educação, inclusive dos jovens autores de atos infracionais atendidos por estes estabelecimentos educacionais destinados ao cumprimento de medidas socioeducativas.

Como parte dos direitos desses jovens, o Sinase assegura a oferta, o acesso e a promoção do ensino de valores por meio do esporte, da cultura e do lazer em todas às entidades e/ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas (BRASIL, 2012).

O processo seletivo docente aconteceu e fui aprovado para ingressar como professor no sistema socioeducativo. Esta foi uma iniciação em dose dupla: iniciava na docência com

¹ Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho, onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 2003, p. 11).

classe a mim atribuída, ou seja, a primeira experiência enquanto responsável pela condução da turma desde o início do ano e, iniciava também na docência para jovens em privação de liberdade. Eu estava com inúmeros questionamentos e me perguntava: O que conhecia a respeito da educação no sistema socioeducativo e educação nas prisões? Sentia-me inseguro em termos de conhecimento para ação pedagógica no contexto de restrição e privação de liberdade, mas precisava trabalhar. Ao pensar quais seriam as respostas, constatei que nada conhecia, além de tragédias veiculadas pelos meios de comunicação sensacionalistas. Entretanto, refletir sobre o que precisava aprender foi o “gatilho” que me fez pesquisar a respeito daquele contexto.

Para melhor conhecer a realidade a qual eu passaria a integrar, realizei uma busca dos trabalhos acadêmicos no Catálogo de Teses e Dissertações utilizando descritores “Escola” e “Jovem Infrator” e dentre os resultados selecionei dois com base nos meus anseios e na leitura dos resumos: o primeiro da pesquisadora Juliana Lopes (2006) com o tema da escola na Fundação Estadual do Bem Estar do Menor – FEBEM e, o segundo trabalho da pesquisadora Natália Noguchi (2006) que versa sobre as relações de poder entre os adolescentes. Ambas pesquisas realizadas no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, o que me passava certa credibilidade na escolha das leituras.

O primeiro trabalho que li, sob título “A escola na FEBEM – SP: em busca do significado”, foi o da pesquisadora Lopes (2006), que me balizou para agir enquanto professor no sistema socioeducativo, tendo em vista que, em minha formação inicial, não havia debatido sobre o tema do jovem em conflito com a lei. A seguir, me debrucei na segunda leitura, “Seguro na FEBEM-SP: universo moral e relações de poder entre adolescentes internos”, a pesquisa de Noguchi (2006), e quando conclui, eu já tinha colocado em xeque a possibilidade de iniciar como professor naquele espaço, dado que a pesquisa trata das relações de poder, e mesmo trazendo no título a expressão “seguro”, eu não tinha dimensão do quê ou de quem poderia ser ou fazer parte do tal seguro.

Na lógica das relações de poder (FOUCAULT, 2008), o jovem que está no “seguro” é o adolescente interno, enquadrados como estranhos ou diferentes, os “outros” – homossexuais, pacientes psiquiátricos, fracos etc. – são excluídos do convívio e/ou ameaçado de morte (NOGUCHI, 2006), devido ao desrespeito às regras previamente determinadas pelos líderes dos jovens em privação de liberdade.

Nessa esteira, passei a refletir se lá, seria de fato o espaço para um professor inexperiente, branco, homossexual e espírita ocupar. Obviamente eu estava embebido de

todos os preconceitos contra os jovens, considerando, o pouco que eu conhecia da realidade deles, ao passo que eu tinha certeza de que não queria retomar a experienciar de ser hostilizado, tal como narra Rios, Barros e Vieira (2017, p. 230):

Gay, viadinho, mulherzinha, bichinha, maricona são conceitos pejorativos que marcam e demarcam a vida e o corpo de meninos gays ainda na infância. Palavras que anunciam em alto e bom som seus modos de ser e de viver. Ser homossexual, reconhecer-se homossexual, traz à tona a revolução dos tempos, jeito de ser e de viver, sentimentos, sonhos, corpos de milhares de sujeitos que se (re)constroem e se (re) inventam diariamente no fazer cotidiano.

Não me sentia seguro sequer com a minha própria condição homossexual em fase de “sair do armário”, quiçá para fazer isso concomitantemente ao início da carreira e no contexto de hostilidade, deterioração de identidades e punição na constante tensão de disputas entre a segurança e a educação. “Sair do armário” envolve mais do que colocar-se publicamente como homossexual. Diz respeito a um processo político, através do qual o indivíduo questiona a norma heterossexual, tornando-a visível e culturalmente inteligível. Assumir-se homossexual implica estar sujeito ao preconceito, entendido como atitudes hostis ou negativas baseadas em generalizações fundamentadas por estereótipos (VIEIRA, 2008).

Como eu poderia caminhar “dentro do armário”, se eu estava essencialmente em busca de proporcionar um espaço de formação, que enfrenta todas as formas de preconceito e discriminação. Destarte, como eu poderia caminhar fora dele, ciente de todo o preconceito e violência a que os² homossexuais no crime eram submetidos? Se um professor busca uma “agenda” de justiça social, tem de começar por reconhecer e refletir sobre questões de justiça social e examinar sua própria identidade, enquanto procura entender como eles operam dentro de estruturas normativas e hegemônicas (FERNÁNDEZ-BALBOA, 2017)

Goffman (2012, p. 14) menciona três tipos de estigma e nos coloca – eu e os jovens – na mesma categoria de estigmatizados:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo,

² Para as mulheres homossexuais a conduta difere, sendo recorrente práticas homoafetivas entre jovens privadas de liberdade.

desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através da linhagem e contaminar por igual todos os membros da família.

Sem entrar no debate conceitual do sufixo apresentado nas palavras alcoolismo e homossexualismo³, esta passagem ilustra o momento o qual ocupamos a mesma zona preconceituosa perante a sociedade da qual fazemos parte, nesse caso, independentemente do marcador que nos atravessava, estamos sendo moralmente julgados(as).

Se, por um lado, eu estava vulnerável com inúmeras incertezas sobre como ser um bom professor, por outro, confrontava-me em como agir em um espaço tão peculiar como o da privação de liberdade (MOREIRA, 2011), atravessado por marcadores que me colocavam na linha contrária à dos jovens negros oriundos, sobretudo, das periferias e com carências de todas as ordens. Estes, por sua vez, também tinham suas experiências – negativas – em relação ao homem branco, haja vista o processo histórico escravocrata brasileiro, em que ser branco representa ser o opressor, o colonizador, o castigador, o punidor, o controlador, aquele que aprisiona etc.

Entretanto, tinha consciência do meu lugar de fala (SPIVAK, 2010) em uma sociedade organizada nos princípios da branquitude, masculinidade e heterossexualidade, eu representava o homem, branco, professor, logo, essa minha condição humana me garantia (ainda me garante) alguns privilégios em detrimento ao lugar de fala dos jovens, negros privados do direito de ir e vir, ainda que eu evidenciasse minha condição ser *gay*. Embora o contexto e a natureza dos grupos oprimidos em questão fossem diferentes, enquanto professor e ser humano, busquei uma característica nos aproximassem e que justificasse a minha permanência naquele espaço, tinha então que tentar criar um espaço para a emancipação humana (PHILPOT; OVENS; SMITH, 2019).

Insta trazer um dado sobre um marcador social que inicia no sistema socioeducativo e perdura ao penitenciário. De acordo com o levantamento anual do Sinase, “nota-se que 59,08% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados de cor parda/preta, 22,49% de cor branca, 0,91% de cor amarela e 0,98% indígena e 16,54% dos adolescentes e jovens não tiveram registro quanto à sua cor ou raça, sendo classificados na categoria sem informação” (BRASIL, 2018, p. 18).

³ O sufixo de origem grega ‘ismo’ denota “condição patológica”. Neste texto utilizo o termo homossexualidade.

Os estudos sobre juventude revelam que a população negra é a que mais sofre com encarceramento e com o agir seletivo racista das agências policial e judicial, corroborando com alto índice de aprisionamento da juventude negra brasileira (CARVALHO, 2015). Não obstante ao encarceramento em massa, há também o extermínio do jovem negro como nos sinaliza Gomes e Laborne (2018, p. 4) e que faço questão de trazer algumas passagens para relembrar a sociedade que estamos construindo:

No nosso cotidiano é comum ouvirmos frases como: “bandido bom é bandido morto”, “direitos humanos só servem para proteger criminosos”. “O ECA só serve para proteger a adolescência criminosa e violenta, por isso é preciso reduzir a maioridade penal”. “Negro parado é suspeito e correndo é ladrão”. O estereótipo do suspeito número um e a imagem que amedronta a classe média é: o jovem negro da favela com alguma coisa na mão que sempre será interpretada pela polícia como arma ou droga, mesmo que seja somente um saquinho de pipoca. Como me disse um jovem negro militante: “No Brasil, a cor do medo é negra!”.

Então, quando o jovem chega ao espaço da privação de liberdade, infelizmente, pode se considerar que ele logrou a segunda oportunidade, as chances de ter sido executado com requintes de tortura e crueldade eram elevadas. Como nós, enquanto educadores/as, nos posicionamos perante a essa realidade? Nos posicionamos? Essa “agenda” está presente nos cursos de formação de professores/as?

Retomando a ótica das relações de poder, ciente sobre o cotidiano, em que a branquitude possibilita um lugar de privilégios à população branca e que parte dos jovens eram obrigados a (con)viver na instituição escolar – no caso daqueles que tiveram a sorte de ingressar e de permanecer – é necessário pontuar que o currículo escolar brasileiro é sustentado por uma concepção que torna legítimo para o ensino somente da cultura do colonizador, que é branca, masculina, eurocêntrica, heterossexual e cristã, trazendo à tona no espaço escolar as discriminações, exclusões e o racismo (CARDOSO; RASCKE, 2014). Destarte, a escola que poderia se configurar com um fator de proteção, caminha na direção oposta pela falta do sentimento de pertencimento do jovem negro com espaço escolar.

A despeito de branquitude, no decorrer de todo o meu processo formativo, não tive a oportunidade de permear por espaços, em casa, na escola, no trabalho ou no ensino superior que debatessem o que é ser branco numa perspectiva racializada. Eu cresci e segui a convivência como se obtivesse herdado uma identidade branca a qual me conferia poderes,

privilégios e aptidões intrínsecas como alerta Frankenberg (2004) e Alves (2010), reificando a ideia de que quem tem raça são os ‘Outros’, não brancos.

Não é objetivo deste estudo adentrar a seara do debate sobre branquitude⁴, entretanto é preciso situar o que entendo, neste momento da vida, sobre o conceito. Compreendo como um lugar em que sujeitos foram (e ainda são) sistematicamente privilegiados, no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, que mantém pela busca permanente pela invisibilidade do branco, enquanto ser racializado.

3 AÇÃO PEDAGÓGICA DIALÓGICA

Retomando ao início da minha profissionalidade, entendida como processo de desenvolvimento profissional para tornar-se professor/a, que está atrelado à formação de si mesmo/a como sujeito. Iniciaria a minha trajetória de trabalho docente de ensinar Educação Física para jovens predominantemente negros/as⁵, advindos das periferias no sentido social do termo. Nesse diapasão, eu, enquanto branco, estaria na perspectiva do opressor, pois ser branco assume significados diferentes, compartilhados culturalmente, em diferentes lugares. No contexto no qual eu me inseria, certamente representava uma figura que remetia a situações e lembranças nem sempre positivas.

Lembro-me de adentrar pela “gaiola⁶” com medo de algo ruim me acontecer. Os jovens estavam eufóricos no portão seguinte à espera do professor de Educação Física, ansiosos para irem à quadra tomar “banho de sol” e, eventualmente, fazer o que fosse proposto pelo professor.

Fui recebido com um bom dia e, em seguida, fui questionado o que eu estava fazendo lá. A minha primeira impressão e interpretação à época, foi de que havia sido um questionamento em tom ameaçador dada a condição de branquitude. Respondi ao bom dia dos jovens e mencionei que era o professor de Educação Física, o que mudou substancialmente a expressão deles que, prontamente, organizaram-se e formaram-se em fila para ir em direção ao portão que dava acesso às escadas que direcionavam à quadra. Mas, eu havia planejado

⁴ É possível encontrar definições sobre branquitude nos trabalhos de Sovik (2004), Oliveira (2007), Schucman (2014) e Santiago (2019).

⁵ Posteriormente também passei a lecionar em um Centro de Internação feminino, apreendendo outros códigos de conduta.

⁶ Espaço entre grades para adentrar ao espaço de confinamento, jamais as duas portas “grades” podem estar abertas simultaneamente.

fazer uma conversa inicial com eles para nos conhecermos e apresentar o planejamento que eu havia feito. Sem sucesso, eles faziam de tudo, menos me conceder atenção. Disseram-me que estavam há dias sem ir à quadra e então fiz a concessão ao pedido. Entendi que eu realmente estava superior na relação de poder no que cerne ao direcionamento dos corpos, mas jamais poderia impor a eles a ação que adotariam ou o que fazer sem antes ouvi-los, dar-lhes voz, sem dialogar, sem respeitar os desejos e as dificuldades de se estar privado de liberdade.

Fomos à quadra e enquanto a bola de futsal rolava em meios aos pés descalços ou apenas calçando o tênis no membro dominante, eu aproveitava para conversar tanto com os jovens que estavam à espera do jogo terminar quanto com aqueles que nada queriam fazer, além de “apanhar o sol”, parecia-me que queriam mesmo pegar o sol, atravessar grades, muros e sentir o calor e o sabor da liberdade.

Com essa estratégia, pude me aproximar de alguns jovens mais propensos ao diálogo e entender um pouco a dinâmica do cotidiano daquele Centro de Internação, rotinas, horários, regras da instituição e dos próprios meninos, anseios, relação com família, com técnicos, estava descobrindo um universo diferente de tudo que já tinha visto na vida. O medo ainda era presente em meu corpo, mas já não me sentia ameaçado.

Em relação aos meus desejos, enquanto professor, e o desejos deles de apenas querer jogar futsal, perdurou por algumas semanas, subíamos à quadra e repetia essas conversas informais por um bom tempo. Refutava a mim mesmo, enquanto professor que deixava a bola rolar, mas tinha que entender qual seria o caminho que adotaria no diálogo (FREIRE, 1987), eles já estavam com discurso mais que elaborado, uma cultura do cárcere estava instalada.

Nos diálogos travados, as perguntas que eu fazia também tinha de responder, dentre elas era comum a pergunta se eu era casado, que bairro residia, se tinha carro etc. Fui orientado a não falar a verdade por questões de segurança. Mas fui na contramão da orientação e estes sabiam verdadeiramente as respostas. Exceto sobre a minha orientação sexual.

No decorrer dos encontros semanais, conhecemo-nos melhor e eu me perguntava o que poderia ou deveria fazer naquele espaço. Como as minhas experiências poderiam colaborar com a trajetória de vida daqueles jovens e quais eram as suas experiências de vida. Por meio das narrativas, alguns elos começaram a ser estabelecidos, relacionados à constituição familiar, classe, trajetória em escolas públicas e região de moradia. Com a possibilidade de aproximação, conquistamos uma “abertura” para o diálogo que favoreceu o desencadeamento de aspectos importantes para minha ação pedagógica.

Propus a realização do planejamento participativo (CORREIA, 1996, 2009; CONCEIÇÃO, 2017a) para que eu elaborasse as aulas e que eles poderiam participar apresentando o que desejariam aprender. Na Educação Física, o planejamento participativo tem sido uma estratégia política e pedagógica que permite aos/as envolvidos/as no processo educativo, situar e justificar as escolhas e justificar a pertinência do que se ensina e o que se aprende (VENÂNCIO, 2017). Nesse sentido, a educação com esses jovens estava pautada numa pedagogia crítica, buscando trazer elementos pautados na justiça social, envolvendo democracia e diálogo, possibilitados por oportunidades para examinar criticamente as formas de opressão institucional, cultural e individual (SCHENKER *et al.*, 2019).

Para motivá-los e despertar a curiosidade, levei alguns materiais que tinha para o dia do encontro.

“Dar voz” aos sujeitos que foram, de alguma forma, silenciados, é de pouca valia se não tentarmos, por exemplo, compreender como e por que essas vozes foram silenciadas. A compreensão das subjetividades requer que se busque relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição e contribuindo para a acumulação do conhecimento (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 37).

A conduta de dar voz exige que dê ouvidos, que se tenha atenção à pronúncia do outro. A ação de ouvir, captar e transformar coletivamente essas vozes em planejamento, em ações permeadas de reflexão é um caminho que busca respeitar a história de vida e as experiências dos alunos, nesse sentido justifica-se a realização a relevância de ter utilizado o planejamento participativo (CONCEIÇÃO, 2017a).

A possibilidade de construir em colaboração, de valorizar as experiências dos jovens, respeitar os seus saberes, suas histórias e repertórios, de certo modo, me permitiu uma aproximação e um caminhar juntos numa construção coletiva do planejamento e de elos que se firmaram.

Como seres inconclusos, nós – eu, os jovens e os agentes de segurança –, nos formávamos a cada encontro numa relação que transcendia o ensino e o aprendizado da Educação Física enquanto área de conhecimento. Os aprendizados eram inúmeros durante as aulas, que foram realizadas em sala de aula, na quadra, no refeitório e até no jardim entre o muro e o espaço da privação propriamente dito. A conquista, a princípio parece ser exclusivamente dos jovens que estavam no confinamento, mas ao refletir foi também minha, por ter conseguido mostrar a eles as possibilidades de apropriação dos espaços com

responsabilidade, das inúmeras vivências possíveis de se fazer nas aulas superando a visão que detinham acerca da Educação Física escolar, promovendo um contexto de ensino justo (SCHENKER *et al.*, 2019).

Seguindo a proposta de Freire (1996), considere a experiência dos jovens de viver em diferentes áreas da cidade, desassistidas pelo poder público para discutir, para debater, por exemplo, sobre os equipamentos públicos relacionados ao lazer, as condições de cuidados e manutenção da infraestrutura, a responsabilidade do uso consciente, como o poder público deveria ser cobrado, qual a participação política deles nesse processo enquanto cidadãos de direitos.

Lembro que discutimos sobre *fair play* com algumas imagens de futebol e vídeos e os jovens disseram que já praticavam jogando na “transparência”⁷ e fomos então vivenciar para que exemplificassem. Foi o primeiro dia que não teve “árbitro” mediando o “jogo”. À medida que a bola saía pela lateral, que uma falta acontecia, eles mesmos “se acusavam” e faziam a gestão dos conflitos. Ao final da aula, debatíamos se nós “jogamos na transparência” com o nosso próprio modo de ser, nas práticas sociais, com a família, amigos, despertando um pouco o autoconhecimento, imprescindível para o ser mais. Retomando as minhas próprias memórias desses momentos, hoje questiono quando o Estado brasileiro vai “jogar com transparência” com os jovens para que não tenham suas liberdades tolhidas.

Em minha formação inicial em Educação Física não discuti o que era justo ou injusto na educação, acredito inclusive que essa discussão ocorra com pouca frequência nos diferentes espaços educativos (formais e não formais). Foi na ação pedagógica com esses jovens, acompanhadas pelos seguranças e demais professores/as (CONCEIÇÃO, 2017b) que pude entender e criar os meus parâmetros para o que pode ou não ser considerado justo/injusto, tomando como base que ensinar exige aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

4 EU, ELES – “NÓS”: SENDO UNS COM OS OUTROS

Considero que foi ousado fazer pela primeira vez a redação da minha trajetória de vida entrelaçada com pesquisadores/as e professores/as-pesquisadores/as que contribuíram e contribuem com a minha formação, de modo que o texto buscasse o rigor metodológico que a

⁷ O termo é utilizado pelos adolescentes para referenciar condutas honestas nas diversas práticas sociais.

academia requer. Dentre os processos de reflexão que pude ter ao retomar a minha história enquanto professor-pesquisador com jovens que, em determinado momento da vida, estavam em conflito com a lei, sinalizarei os mais latentes a mim, que evidentemente, podem ser diferentes dos/as leitores/as, pois a experiência me passa, me toca e me acontece, me formando e transformando.

Insisto mencionar que, no processo de reflexão necessário à formação docente, as questões relacionadas à sexualidade ocuparam certa invisibilidade no decorrer da formação inicial em Educação Física, mesmo que houvessem alunos/as homossexuais na turma, este tema não entrou na “agenda” dos/as professores/as que, por sinal, também haviam entre si “representatividade” homossexual e “fora do armário”. Nessa esteira, os programas de formação docente necessitam, sensibilizar os/as professores/as em relação aos seus próprios preconceitos e valores.

Enquanto professores/as e enquanto formador/a de professores/as como lidamos com essa situação? Trazemos para a “agenda”? Como lidamos com as diferenças? Diferente de quem? Diante desse contexto perguntamos: o que se pode esperar de uma sociedade que expõe os seus jovens, as suas juventudes, a um grau alarmante de violência? Que extermina os seus jovens e, mais ainda, quando esse extermínio intencional tem como recorte de crueldade o fato de a maioria desses jovens serem homens e negros? As ciências criminais serão capazes de nos ajudar a descriminalizar essa juventude e se contrapor ao seu extermínio? O sistema de justiça consegue, de fato, fazer justiça? A educação se preocupa com essa questão?

Por fim, coaduno com a formação docente para o trabalho pautado na justiça social, no sentido de formar professores/as críticos/as com condições de trabalhar em busca da promoção de espaços que busquem dirimir as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo. A direção deve apontar para um caminho que persiga um ensino culturalmente sensível, dialógico, rigoroso, intuitivo, imaginativo, comunitário, participativo, político, social e afetivo, no qual a relação com o outro é a constituinte fundamental para a construção de uma verdadeira consciência crítica e histórica.

Precisamos dialogar mais e melhor sobre o que é uma escola justa e como nós trabalhamos para construí-la.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. v. 9. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ALVES, L. Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BETTI, M. Ensino e Pesquisa em Educação Física escolar: o que acadêmicos têm a aprender com os professores-pesquisadores. *In*: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C. (Orgs.). Educação Física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017.
- BRASIL. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990.
- BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012. Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, 2012.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). Levantamento Anual Sinase 2016. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.
- CARDOSO, P. J. F.; RASCKE, K. L. Formação de professores: produção e difusão de conteúdo sobre história e cultura afro-brasileira e africana. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2014.
- CARVALHO, S. de. O encarceramento seletivo da juventude negra brasileira: a decisiva contribuição do poder judiciário. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, [s.l.], n. 67, p. 623-652, jun. 2015.
- CONCEIÇÃO, W. L. da. Histórias de vidas que se unem: a professora, o professor e os [elos com os] jovens infratores. 136f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas - SP: Universidade Estadual de Campinas, 2017b.
- CONCEIÇÃO, W. L. Escola e privação de liberdade: um diálogo em construção. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, v. 02, n. 9, 2013, p.72 – 88.
- CONCEIÇÃO, W. L. Planejar a educação física entre grades e muros: uma experiência dialógica com jovens em conflitos com a lei. *In*: VENÂNCIO, Luciana *et al.* Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017a, p. 207-218.
- CORREIA, W. R. Educação Física no Ensino Médio: questões impertinentes. 1. ed. São Paulo: Plêiade. v. 1, 2009

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau. *Rev. Pauli. de Educ. Fís, Supl.2*, p.43–48, 1996.

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. A contrasting analysis of the neo-liberal and socio-critical structural strategies in health and physical education: reflections on the emancipatory agenda within and beyond the limits of HPE. *Sport, Education and Society*, v. 22, n. 5, 658–668, 2017.

FERRAROTTI, F. História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não marcada. *In: WARE, Vrom.* (Org.). Branquitude: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro. Garamond, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio De Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Política e educação: ensaios. Coleção questões da Nossa Época, vol. 23. 2001.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 2003.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A. de P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e197406, p.1 – 26, 2018.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abril, 2002.

LOPES, J. S. A escola na FEBEM – SP: em busca do significado. 149f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

MOREIRA, F. M. Cadeias dominadas: dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2011.

NOGUCHI, N. F. de C. Seguro na FEBEM-SP: universo moral e relações de poder entre adolescentes internos. 176f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, L. O. A. Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude em indivíduos brancos. 135f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2007.

PHILPOT, R.; OVENS, A.; SMITH, W. Pedagogias críticas na formação de professores de educação física para o novo milênio. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, v. 25, e25064, 2019.

RIOS, P. P. S.; BARROS, E. R.; VIEIRA, A. R. L. Narrativas de vida e formação de professores gays: (auto)biográficas acerca do estranho que habita em mim. *Educação (UFSM)*, v. 42, n. 1, 227-240, 2017.

SANTIAGO, F. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 305-330, 2019.

SÃO PAULO. Lei nº 12.469, de 22 de dezembro de 2006. Altera a denominação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, e dá providências correlatas, 2006.

SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; SMITH, W.; GERDIN, G.; MOEN K. M.; PHILPOT, R.; LARSSON, L.; LEGGE, M.; WESTLIE, K. Conceptualising social justice – what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts?. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, v. 10, n. 2, 126-140, 2019.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, 83-94, 2014.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, ano 2, v. 4, p. 37 – 50, jul-dez de 2008.

SOVIK, L.. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no brasil. In WARE, Vrom (Org). *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

SPIVAK, G. C. O. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VENÂNCIO, L.. Planejamento participativo em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In: VENÂNCIO, Luciana *et al.* *Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)*. Curitiba: CRV, 2017, p. 65-96.

VIEIRA, A. J. Do altar para as ruas: luta, resistência e construção identitária de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, Natal, v. 1, n. 2, p. 171-190, 2008.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras? ABL, 1998. p. 207-236.

CREDENCIAIS DO AUTOR

1 Willian Lazaretti da Conceição

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

Contato: lazaretti@ufpa.br

Submetido em: 06/05/2020

Aprovado em: 26/06/2020