

## FILMES SOB O SENSÍVEL DE SOCIOEDUCANDOS: ensaio sobre a recusa e a negociação

*Júlio Vitorino FIGUEROA<sup>1</sup>*

*Luciana de OLIVEIRA<sup>2</sup>*

### **Resumo**

Adolescentes que caíram na malha do sistema socioeducativo e nossa pesquisa cocriam neste ensaio formulações que falam de uma recusa e uma negociação, categorias elaboradas por nós na visionagem de cinco filmes: de um lado, *O clube dos cinco* (1985) e *Filme de rua* (2017), sugeridos pelo nosso estudo; de outro, *Ônibus 174* (2002), *Cidade de Deus* (2002) e *Mac e Devin vão para a escola* (2012), sugeridos pelos adolescentes. Considerando esses encontros, este trabalho atenta para a necessidade de reflexão e ação educativa e cultural permanentes nas medidas de prestação de serviço à comunidade e de liberdade assistida. Frente ao que declara o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), esses avanços devem ser ferramentas que colaborem com a composição da sua 2ª diretriz pedagógica, que se traduz aqui como um projeto pedagógico mais atento às inquietações desses adolescentes e afinado com uma cultura cinematográfica interessada nas suas existências.

**Palavras-chave:** Cinema. Saberes. Sistema socioeducativo. Projeto pedagógico.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: [juliofigueroaa@gmail.com](mailto:juliofigueroaa@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: [luciana.lucyoli@gmail.com](mailto:luciana.lucyoli@gmail.com)

# THE INFLUENCE OF ADOLESCENTS IN JUVENILE CORRECTIONAL SERVICE'S SENSIBLE ON FILM: an essay on refusal and bargaining

*Júlio Vitorino FIGUEROA  
Luciana de OLIVEIRA*

## **Abstract**

This research co-creates with adolescents who find themselves in the state's juvenile correctional services formulations addressing notions of refusal and bargaining, categories which we established from watching five movies. The Breakfast Club (1985) and Filme de Rua (2017) were elected at our discretion, while Ônibus 174 (2002), Cidade de Deus (2002) and Mac & Devin Go To High School (2012) were suggested by the adolescents participating in the study. Thus, this work is attentive to the need for permanent educational and cultural reflection and action in measures to provide service to the community and of restricted liberty. In light of the assertions of the National Socio-Educational Service System (SINASE), these achievements must serve as tools to collaborate with the composition of its second pedagogical guideline, which translates here as a pedagogical project more attentive to the concerns of these teenagers and in tune with a cinematographic culture interested in their existence.

**Keywords:** Cinema. Wisdom. Juvenile correctional system. Pedagogical project.

## Introdução

Conceição Evaristo inicia seu conto “Maria”, de 2015, tratando de pessoas em situação crítica, apresentando uma história e sensibilidade sufocadas pela lógica da vingança e pela brutalidade do linchamento. Uma mulher negra e um homem negro têm um encontro inesperado durante um assalto e, nesse exato momento, cochicham sua vida amorosa, que lhes rendeu um garoto que teve somente a criação dela: com a arma em mãos, o homem deixa um recado íntimo para o filho junto à orelha da mulher no instante mesmo em que seu parceiro, também armado, recolhe os pertences dos outros passageiros. Por ser próxima ao assaltante, a mulher é poupada, o que a caracteriza na frente dos demais como cúmplice. Acompanhando Foucault (1999, p. 13), dizemos que, repentinamente, a cena da punição pública voltava a ser positiva, caminho justo, embora aos poucos se vá extinguindo, desde o fim do século XVIII ao começo do XIX: “[...] desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo [...]”. A lógica do aparato volta sem aparelho que não seja a máquina do ódio. A mulher negra é linchada ali mesmo até a sua morte.

Perguntas podem ecoar dessa cena: quem conta a história de amor entre a senhora espancada pelas pessoas e o ladrão? Qual a importância dos agentes emocionais não punitivos que atuam simultaneamente ao sussurro confessional do templo-ônibus? Como será a história do filho? O homem assaltante do conto pode ter cruzado a fronteira da lei já na adolescência – quando muitas e muitos começam na vida do crime –, continuando uma trajetória de membros da família ou inaugurando a sua, mais uma a surgir em um território tão envolvido pela atividade criminal. Há leis que se querem acima de outras e buscam espremer adolescentes socialmente vulnerabilizados ainda mais nos poucos espaços que lhes restam, como na tentativa insistente de redução da maioria penal para 16 anos; há pessoas comuns que querem espancar os jovens que cometeram delito e sentir que as dores mais profundas serão sua justa cura; há narrativas em papel, em áudio e em vídeo, em conversas, que se avolumam, vilanizando esses adolescentes cotidianamente, retirando contexto social, contexto histórico e fatores psíquicos. É preciso urgência na mobilização e no debate para diminuir as ações danosas à existência desses jovens, especialmente tomando como base instrumentos jurídicos que já existem, mas não recebem a devida atenção e possuem difícil operacionalização, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A pergunta que nos guia é esta: como o filme enquanto gerador sensível de encontro de saberes pode colaborar com o projeto pedagógico do sistema socioeducativo? É dessa base que partimos para impulsionar as ideias aqui apresentadas.

A adolescente ou o adolescente entre 12 e 18 anos que comete o que a lei denomina “ato infracional” vai para o sistema socioeducativo. As medidas socioeducativas previstas no ECA são as seguintes: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade (PSC), liberdade assistida (LA), inserção em regime de semiliberdade e

internação em estabelecimento educacional. Mesmo que o ECA já prescreva o direito à educação a todas as crianças e adolescentes em outro trecho, a atenção a esse direito ainda recebe uma segunda ênfase, quando são expostos os itens de “medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional”: “XI – receber escolarização e profissionalização”. A rigor, são mais ênfases, pois o adjetivo que qualifica o local “estabelecimento” já define sua natureza rigorosamente educativa. Também há outra ênfase tangenciando o instrucional, que é central e está no texto do ECA: “XII – realizar atividades culturais, esportivas e de lazer”. Na descrição dos programas de meio aberto – aqueles cumpridos em liberdade –, pelo SINASE, contudo, não há a mesma ênfase educacional que há para o meio fechado – “pleonasma necessário” –, embora haja indicações para a atuação da entidade gestora com os termos “escola e congêneres” nas medidas de (PSC) e (LA):

Art. 14. Incumbe ainda à direção do programa de medida de prestação de serviços à comunidade selecionar e credenciar entidades assistenciais, hospitais, *escolas ou outros estabelecimentos congêneres*, bem como os programas comunitários ou governamentais, de acordo com o perfil do socioeducando e o ambiente no qual a medida será cumprida (grifo nosso)

Existe, para o meio aberto, uma referência branda à continuidade da educação. A insistência pela manutenção das práticas escolares dos jovens no meio fechado não existe no meio aberto, visto que, presumimos com base em nosso trabalho de campo – a ser explorado mais à frente –, seria entendido que os adolescentes, mesmo em medidas socioeducativas, estão também participando das atividades escolares por não estarem privados da sua liberdade. Contudo, não vimos, em nossa pesquisa empírica, mobilização concreta que ofertasse atividades educativas e culturais para adolescentes em medida socioeducativa de meio aberto na região de Venda Nova, em Belo Horizonte<sup>3</sup>.

Das doze diretrizes pedagógicas descritas no SINASE, destacamos as três primeiras, que julgamos principais para nossa discussão: 1) a ação sociopedagógica deve prevalecer sobre o aspecto sancionatório; 2) o Projeto Pedagógico do plano municipal socioeducativo deve ser o ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo; e 3) participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas. Não existe “ação sociopedagógica” consolidada e regular para as medidas de prestação de serviço à comunidade (PSC) e liberdade assistida (LA) na região onde trabalhamos; há oficinas episódicas como a promovida pelo Sistemas Elétricos Experimentais<sup>4</sup> (SELEX) e pelo Centro Cultural Venda Nova – envolvendo cinema e cultivo de horta, ambas em 2018 – com pouca ou nenhuma atenção ao projeto pedagógico, guia fundamental para todos os envolvidos, de funcionários a beneficiados.

<sup>3</sup> Como também apontou, há alguns anos, Oliveira (2015, p. 100), no livro *Desafios da socioeducação*: “não foi possível perceber, na metodologia dos serviços de LA e PSC de Belo Horizonte, uma linha de procedimentos que reconhecesse o valor da inclusão dos adolescentes e jovens sob intervenção socioeducativa em atividades de esportes, cultura e lazer”.

<sup>4</sup> Projeto de extensão do curso de Engenharia Mecânica da UFMG.

Diante desse diagnóstico e a partir de atividades cinematográficas em encontros de saberes realizados em 2018 no Centro Cultural de Venda Nova, em Belo Horizonte, este estudo chama atenção para a necessidade de reflexão e ação educativa e cultural dentro das medidas socioeducativas do chamado meio aberto: prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida. Em alguma medida, o trabalho realizado e descrito aqui tenta reparar essa carência e mobilizar ideias e pessoas que reverberem novas iniciativas de pesquisa e de ação para o trabalho pedagógico com adolescentes e o sensível cinematográfico dentro do sistema socioeducativo.

### **Socioeducação, cinema e corpo negro**

Teixeira e Ramos (2010), Fresquet (2013) e Migliorin (2015), inspirados em Bergala (2008), mas não exclusivamente, rejeitam o uso estritamente didático e instrumental do cinema em sala de aula – embora bastante criticado, viés ainda assim importante, haja vista a atuação de entidades como Alfabetização Audiovisual, do Rio Grande do Sul, Semente Cinematográfica, da Paraíba, e Coletivo Cidadania por Imagem, do Rio de Janeiro. Os autores citados rejeitam a redução do cinema e suas operações estéticas fundantes a um meio para falar de algo, gesto que transformaria o assunto de que se trata em uma dimensão tão autônoma que o descolaria e o afastaria das propriedades cinematográficas empregadas para criá-lo. Os estudos que se dedicam à relação entre cinema, saber e sensível na adolescência têm como espaço de maior atuação o ambiente escolar e comunidades que enfrentam dificuldades, tais como os de Fresquet (2013) e Migliorin (2015). Embora esses mesmos autores apresentem esforços com ações educativas em presídios e hospitais, a atenção está prioritariamente na atividade cinematográfica que se dá na escola, e disso se desenrola toda a construção prática e teórica. Este artigo quer colaborar com outras bases para os projetos pedagógicos no contexto socioeducativo e políticas públicas junto a jovens vulnerabilizados que estão, estiveram ou poderão estar no sistema socioeducativo, fazendo uma pequena curadoria e discutindo os filmes, oferecendo às ações públicas subsídios simultaneamente culturais e educativos.

É notável que os ambientes intelectuais e artísticos hegemônicos prestam reconhecimento a filmes que encontram encaixes confortáveis em formulações teóricas e em apontamentos da crítica, ainda que algumas obras proponham um tensionamento ou uma maior permeabilidade, trazendo acomodações satisfatórias ou deliberadamente problemáticas. Dentro do campo especializado do cinema – o que inclui a produção, a crítica, a curadoria, a circulação e o consumo –, entendemos que parte grande do movimento de fruição que existe, embora não comprometendo outros movimentos, é endógeno. Nele, há uma justa valorização de certos aspectos que residem nas próprias plateias: determinado repertório de história da arte, certa intimidade com fotografia, teatro e pintura, certo conhecimento sobre recursos expressivos atribuídos à especificidade do

cinema – montagem e *mise-en-scène*, para citar dois característicos –, conhecimento sobre tendências frescas ligadas às formas de narrar ou de contra-narrar e certo cuidado no modo como se administra a atenção lançada, abrindo caminho para novas maneiras de fazer, circular, abordar, convocar. Apesar disso, esses elementos estariam entre alguns dos requisitos úteis a regimes de espetatorialidade já constituídos e que seguem firmando-se cada vez mais.

Referimo-nos a um conjunto de conhecimentos e práticas que lhes (nos) é familiar e atesta a poderosa experiência entre filme e espectador. Aqui, a inteligência e o saber que são basilares para qualificar obras são eles mesmos ancorados em um saber chancelado pelos poderes em suas mais variadas dosagens, que selecionam aquilo que não comprometerá o funcionamento do seu organismo nuclear.

Essa configuração definitivamente não comporta todos os saberes, mesmo com a recente onda de produções que buscam desobedecer essa regra, uns de maneira mais incisiva, tais como *A cidade é uma só* (Adirley Queirós, 2011), *Branco sai preto fica* (Adirley Queirós, 2014) e *A vizinhança do tigre* (Affonso Uchoa, 2014), *Baronesa* (Juliana Antunes, 2017); outros mais em forma de aceno, como *O som ao redor* (Kleber Mendonça Filho, 2012). Há entraves culturais que barram saberes imagéticos das pessoas da margem radical, do território, do corpo, da raça e da cor. Embora venha acontecendo algum movimento de ocupação dos espaços, cargos e atividades dessas pessoas – e que o governo atual quer não só interromper bruscamente, mas sufocar qualquer sinal de mobilização –, há feixes de poder que seguem inacessíveis à maior parte da camada negra da população, como escreve Abdias do Nascimento na década de 1970 (1978, p. 93-94):

Em adição aos órgãos do poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária; todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa, e como criador e condutor de uma cultura própria. O processo de assimilação ou/ e aculturação não se relaciona apenas à concessão aos negros, individualmente, de *status* social, mas restringe sua mobilidade vertical na sociedade como um grupo; invade o negro e o mulato até à intimidade mesma do ser negro e do seu modo de auto-avaliar-se.

É preciso, estamos especulando hipoteticamente, passar por um embranquecimento, nos termos de Abdias do Nascimento, e depois deslizar entre os corredores das trajetórias de consagração desses diversos instrumentos sociais, ser bem visto e conquistar postos de influência. Deixar de ser negro é o primeiro passo para usufruir dos órgãos de poder e dos serviços visando a participar do conjunto das decisões que afetam a vida de todos, como desenvolve mais adiante o autor: “[...] um descendente africano, para ter acesso em qualquer degrau da escada social, é porque já não é mais um negro: trata-se de um assimilado que deu as costas às suas origens, ou seja, ‘um negro de alma branca’” (NASCIMENTO, 1978, p. 97). A primeira e apressada contestação pode tentar invalidar

essas sentenças, apelando para o inadequado transplante intelectual e o suposto envelhecimento das ideias, que se situam no fim da década de 1970. Contudo, há a dura atualidade, e, até de certo modo, um novo vigor de que se reveste a obra de Abdias. Confirma-se nas estatísticas tristes, nas imagens das mães e das famílias desesperadas no jornal, na cara negra do policial negro da polícia que não tem cor. O genocídio do povo negro no Brasil prossegue e tem variadas formas de matar e encarcerar: pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) de 2015 mostra que 66% dos jovens privados de liberdade vivem em famílias extremamente pobres, e 60% são negros (Silva e Oliveira, 2015, p. 15).

Há, assim, modos de apreender o filme, modos de reverberá-lo, modos de debatê-lo, de criticá-lo, de recusá-lo, de apreciá-lo e de justificar essas ações que estão afastados da mecânica instalada e de seus respingos, mas que são modos vivos, verdadeiros e potentes ainda discriminados, que se escondem atrás da falsa ideia de “democracia racial”, aquela que ajuda a manter e favorecer apenas um lado, o da pele clara, seguindo Abdias do Nascimento. O cinema pode fazer-se máquina geradora de presença e fertilizar um encontro de saberes: por um lado, um saber do corpo e da experiência constituído por/em adolescentes que cometeram delito; por outro, um saber especializado, que se consubstancia no filme e que se apresenta como conteúdo narrativo e recursos de linguagem.

### **O arranjo parcial de um encontro**

Como parte do trabalho de campo de nossa pesquisa de doutorado, fizemos, em 2018, reuniões como encontros de saberes, chamadas “Saberes de Cinema”, em sua forma protocolar de oficina. Essas atividades ocorreram com adolescentes entre 15 e 19 anos, na região de Venda nova, na cidade de Belo Horizonte. O Centro de Referência Especializada de Assistência Social de Venda Nova convidou cerca de 40 adolescentes na etapa do atendimento, observando o perfil dos socioeducandos e a possibilidade de eles permanecerem participando até o final. Onze adolescentes compareceram aos encontros, cuja rotatividade não atrapalhou, embora tenha conseguido diminuir a quantidade de participantes em alguns dias.

Os encontros duraram 3 meses, duas vezes por semana, tendo a seguinte disposição, que se repetia ao final do último dia, o quarto: um dia de futebol, um dia para filme escolhido pelos adolescentes, um dia para filme escolhido pela pesquisa e um dia para remontagem de trechos de alguns dos materiais assistidos. Quase todos os dias foram seguidos de rodas de conversa e entrevistas individuais após as exibições. Neste artigo, concentramo-nos nos dias reservados para a exibição dos filmes.

Os filmes sugeridos pela pesquisa foram reunidos em dois grupos, para efeitos didáticos: a um deles, demos o título de “Incitações do tema”, no qual foram projetados os documentários de longa-metragem *Juízo* (Maria Augusta Ramos, 2007) e *Pássaro Preto*

(Maria Pereira, 2016), e os curtas-metragens *A mão e a luva* (Roberto Orazi, 2010), *Rap, o canto da Ceilândia* (Adirley Queirós, 2005) e *Filme-carta de Recife para Aracaju* (Estudantes da Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida / Case Santa Luzia, 2014). No segundo grupo, que recebeu o nome de “Incitações da forma”, estão os longas *A vizinhança do tigre* (Affonso Uchoa, 2014) e *Sábado à noite* (Ivo Lopes Araújo, 2007) e os curtas *Da janela do meu quarto* (Cao Guimarães, 2004), *Clave dos pregões* (Pablo Nóbrega, 2015) e *Fantasma* (André Novais Oliveira, 2010, MG). De maneira indisciplinada e intuitiva, frutos de conhecimento cinematográfico progressivo e continuado junto aos adolescentes de Venda Nova, não resistimos à tentação de acrescentar os filmes *O clube dos cinco* (John Hughes, 1985), *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017), *O fim* (Peleshian, 1991) e *Fantasma* (jovens frequentadores do CAPUT, 2015).

Entre paisagens rurais, urbanas e faciais, entre ritmos e motivos artísticos, sotaques e falas, filmes prezando pelo testemunho, pela instrução ou mesmo pela poesia visual e sonora, há um contato claro em que se cruzam as vidas resistentes em tela e em carne. Dos mais experimentais aos mais convencionais, os filmes assistidos contornam e tangenciam experiências afins aos mundos dos adolescentes, tanto por tocarem em assuntos que suscitam questionamentos sobre os problemas que enfrentam com a justiça instituída – é o caso dos filmes do primeiro grupo, predominantemente –, quanto por favorecerem o acesso cinematografado a cenas e derivas, modos de escuta, do ver e do fruir que inventam e propõem percepções-poema de eventos que não lhes são indiferentes, mas os animam – os filmes do segundo grupo.

Os filmes sugeridos pelos adolescentes, todos longas-metragens, foram exibidos sem restrição: *Mac e Devin vão para a escola* (Dylan C. Brown, 2012), *Ônibus 174* (José Padilha, 2002), *Cidade de Deus* (Fernando Meireles e Kátia Lund, 2002), *Cidade dos Homens* (Paulo Morelli, 2007) e *Operação Valquíria* (Bryan Singer, 2008).

Em três segmentos agrupamos o percurso de produção do saber gerado pela pesquisa e pelos adolescentes em contato com os filmes: da *recusa*, passando pela *negociação*, até chegar à *porosidade*. Da *porosidade* e de variações das outras duas categorias, tratamos em outros artigos e seguimos tratando na tese. Aqui, trataremos da *recusa* e da *negociação*, já que não há espaço para desenvolvermos aqui o conceito de *saberes da experiência*, basilar para a compreensão dessa terceira categoria.

Essas categorias não foram orientadas diretamente por nenhum conjunto de autoras e autores lidos<sup>5</sup>. Indiretamente, como sensibilidades conceituais moventes das ideias aqui propostas e articuladas, devem ao pensamento decolonial e à corrente pós-estruturalista. Ao primeiro, por rever a dicotomia entre sujeito e objeto, num esforço radical de colocar pessoas antes objetos de estudo em posição de sujeitos parceiros do estudo, de propor uma simetria intelectual entre vulnerabilizados e elaborações acadêmicas. Ao segundo, por

<sup>5</sup> A *porosidade* foi sugerida em uma reunião com meu coorientador, César Guimarães.

descentralizar as forças das ideias, vendo na margem geográfica e conceitual uma capacidade de produção tão potente quanto aquela localizada no cerne; por ter a arte e a forma como aliados porque também é por essas manifestações que o pensamento se constrói, daí o tensionamento deliberado entre o que se entende como clareza do texto e sua capacidade expressiva.

A criação dessas três instâncias aqui possui autoria dupla, porque proveniente do choque entre dois saberes: um, acadêmico; outro, da experiência. É fruto do embate entre pesquisador e participantes diante de filmes que geraram as questões que serão discutidas. A construção desse saber de dupla autoria não se pode dar pela captura. Não se trata de usar os filmes para fazer os adolescentes entrarem em sintonia com algo de que já dispomos, moldando-os para que a incidência de seus pensamentos caia em um lugar, que, por assim dizer, já é nosso ou familiar ao estudo. A construção desse saber também não se dá pela instrução. Quer constituir-se como uma cocriação da qual participam estudioso e socioeducandos. O atrito que se dá no jogo aberto pelo filme deve ser gerador sensível de saber, e as categorias são consequência dessas fricções.

### **Sujeitos da *recusa***

Embora possa ser admitido que há, da *recusa* à *negociação*, uma gradação que orienta uma afinidade com os filmes e os problemas levantados, de maneira alguma há a pretensão de classificar o contato dos adolescentes com os filmes como mais ou menos aceito. Nos encontros, é menos sobre medir e detectar; mais sobre produzir. *Recusa* e *negociação* são as formas moventes e imprecisas que tomaram a oferta dos filmes nas condições em que foram experimentados. Quando existe um desses movimentos apontados, o que ocorre não é unânime, imutável ou mesmo evidente. Há presença de níveis de pouca expressão da *recusa* na *negociação*; há possíveis brechas que deslizam e se empurram dentro da *recusa* para negociarem. Há mundos de ideias inexploradas; há embates latentes, cocriações não efetivadas que seguem à espera.

Há uma concepção que se quer constatação sobre a relação entre o homem e a mulher que se estabelece e que implica uma visão de masculino. Parece unânime, entre esses jovens, que estar à margem da legalidade contribui para fazer sucesso com as garotas, como comentado por eles durante e após o filme *O clube dos cinco* (John Hughes, 1985). Em sua maioria, senão todas as meninas, dizem os socioeducandos, morrem de amores por um rapaz que pratica delitos. D. C<sup>6</sup>, em sua escuta individual, ao ser perguntado sobre o que atrai as garotas, disse que era “o dinheiro” que elas queriam, “com certeza”. Há um conjunto de forças que precisa ser estudado, tomando como base a ideia de masculino, que aqui parece não estar separada da dimensão do crime, como pode ser observado na fala de G., ao ser perguntado, também em sua escuta individual, sobre o

<sup>6</sup> Alguns nomes possuem duas letras, porque seus nomes iniciais são iguais. Para evitar chamar D. e D. ou L. e L., optamos por incluir a inicial do segundo nome para diferenciá-los.

que leva o envolvimento com o crime: “É o dinheiro. O cara tem o respeito. Cê vê aquilo ali, você ‘Nó, quero ser aquele cara ali’. O cara tem tudo: dinheiro, carro, mulher, respeito”. Alba Zaluar (1994, p. 103), em seu estudo sobre juventude e crime, chama a atenção para um *ethos* da masculinidade nesse universo, que enaltece o homem com muitas mulheres ou que é visto como atraente porque tem poder e é capaz de proteger a mulher com sua arma. Por mais que isso soe como uma compreensível forma de sobrevivência em meio à disputa por poder e influência, não podemos deixar de reparar na conseqüente criação e na manutenção de um mundo nocivo à mulher, que a assujeita, o que faz desmoronar qualquer ideia de justiça.

O grupo assistiu a *Cidade de Deus* (2002), filme sugerido por G. Antes do encontro, anotamos a frase dita por Filé-com-fritas, personagem que passava um recado da boca de fumo de Zé Pequeno para a de Cenoura. Após ser questionado sobre o que estaria fazendo rodeado de homens armados sendo ele tão novo, o garoto respondeu assim: “Que criança? Eu fumo, eu cheiro. Já matei, já roubei. Sou sujeito homem”. Partindo dessa fala tão impactante e indagando-nos sobre masculinidade, perguntamos aos adolescentes se existia um jeito de ser homem: “Como agia esse tal sujeito homem? O que é ser assim?”. “É fazer a coisa certa na situação”, falou L; “É ser de confiança”, disse L. N. “É fazer o que é certo, mas sem querer outro homem”, respondeu C. depois que pedimos uma definição que diferenciava homem de mulher. Perguntamos se era permitido ao homem ser sensível, ao que C. respondeu assim: “Se ele perder uma pessoa querida, sim”. Sentimos que poderíamos trazer mais filmes que tivessem essa questão como tônica: os masculinos no cinema que trata do mundo do crime. Aqui, falamos com Paulo Freire (2013, p. 21-22):

O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida.

Não é cômoda a tarefa de separar o homem modelo para esses jovens do “novo homem” descrito por Freire. Ambos estão próximos de uma visão de homem tradicional e nova, identificada por Zaluar (1994, p. 115): tradicional, pois com papéis segregados conferidos ao homem e à mulher, construção da “imagem do homem como um ser feito na guerra”; nova, porque baseada em uma concepção atual do homem como aquele que “[...]‘leva vantagem em tudo’, típica de um mercado não regulamentado e não limitado institucionalmente”.

Para lembrar uma história que parece ultrapassada, mas nem tanto, ficava claro que homem não devia chorar, a não ser em um caso extremo, como comentou C. Ao lado dessa cena simbólica de um homem que não segurou as lágrimas, que deve conter sua emoção, outras considerações chegaram carregadas com isso: na roda de conversa,

apareceu a distinção rigorosa entre coisas de mulher e coisas de homem. Os femininos só têm lugar no corpo de uma pessoa com vagina; os masculinos, dentro do corpo de alguém com pênis. Nada disso foi dito com essas palavras por eles, mas esse era o acento<sup>7</sup>. Nós buscávamos ouvir sobre o que torna o agir de uma pessoa ser algo de homem e insinuamos que *gays* também são homens, que também possuem masculinos e que homens possuem feminilidade. Quanto mais fazíamos perguntas nesse sentido, mais ouvíamos distinções seguras e um tanto alteradas que afirmavam a heteronormatividade. Os trajetos que fugissem disso eram sempre fora de hora, inconvenientes, descabidos; era algo que ainda requeria uma longa caminhada para ganhar *status* de questão.

Nós *recusamos* dialogar quando o tema é armar-nos e quando o tema é matar. Marcar essa posição, mais do que demonstrar sobre o que nos negamos a dialogar, é apresentar a dupla face da categoria *recusa*, que incide neles como expressão nossa, mas que também nos inclui e nos expõe, como direito e presença deles nessa mesma expressão. É tornar o processo pessoal, mas, antes que seja, é ato de devolução. Quando assumimos o gesto de nos colocar como objeto da reflexão crítica, assumindo a própria *recusa* e *negociação*, tentamos realizar ao mesmo tempo uma abertura tal como nos afirma Freire (2013, p.132-133):

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

Esgarçar essa abertura e esforçar-nos para espelhar a categoria é procurar baixar a guarda de pesquisador para participante e curvar o lápis que escreve estas linhas.

## Sujeitos da *negociação*

Negociar aqui é a possibilidade mesma de deslocamento de concepções, a chance de que deslizem mutuamente pontos de vista, havendo menos algo a orientar definitivamente como uma bússola e mais algo a rondar e sobrevoar como uma inspiração autêntica. Intelectualmente rentável para todos, adolescentes e nós, optar por chamar esse grupo de pequenos embates de *negociação* é buscar fundir as atitudes reflexivas em jogo como atitudes parceiras, que pelo menos tenham a chance de se voltar para uma direção mais ou menos comum. Instável por natureza, porque assim é que é mais fértil, essa zona é aquela em que a criação aconteceria da maneira mais incisiva.

## A cultura da maconha

“Cultura da maconha” foi uma expressão que nos surgiu durante e após a sessão de *Mac e Devin vão para a escola* (Dylan Brown, 2012), filme sugerido por D. C., para

<sup>7</sup> No dia em que foram debatidas essas questões, não estávamos com o gravador nem conseguimos memorizar as falas dos adolescentes, por isso não as citamos aqui exatamente como foram ditas.

tentar compreender melhor a presença dessa substância na vida dos garotos. Sem alongar muito a introdução desta seção, expomos que isso, atualmente, não é estratégico do ponto de vista político. Certamente, agora não é, já que o tema da legalização da maconha mantém-se relativamente intocado, se olhada em amplitude nacional. O tema ainda é espinhoso e associá-lo a adolescentes socioeducandos poderia corroer a imagem de que necessitam junto à opinião pública para evitar a redução da maioria penal para todos os delitos.

Há dados que associam substâncias psicoativas a “jovens em conflito com a lei”<sup>8</sup>, indicando que poderia haver forte correspondência entre o uso de maconha e o cometimento da infração, mas não há associação direta que comprove essa relação. Rigorosamente, essa substância possui diversos elementos e seus efeitos dependem da sua composição em contato com o organismo de quem a usa: nem sempre é benéfica para o corpo. Embora possa soar generalizante, o termo “cultura da maconha” diz muito sobre uma prática que ultrapassa o consumo da erva, espalhando-se para situações, pessoas, lugares, histórias, lembranças. O filme *Mac e Devin vão para a escola* (Dylan Brown, 2012), filtrado ou não por um olhar e uma escuta super-instruídas cinematograficamente, festeja para nós, espectadores, o uso da maconha, seu preparo, seus tipos, seu mundo.

Na fala do personagem Mac, ela “deixa livre e permite aproveitar o momento”. A “cultura da maconha” tem em seu núcleo e em suas margens uma fugacidade da vida humana que não deve ser menosprezada, embora vista com maus olhos inclusive por apoiadores da causa. Acompanhando Lapoujade (2017, p. 70), a filosofia para Souriau tem a tarefa de salvar os “seres evanescentes, sempre em vias de desaparecer”. Esses mesmos seres, em torno dos quais pode haver “a ilusão de uma existência mínima e fraca”, podem possuir, contudo, “maior grandeza e valor do que aquelas que instauramos mais facilmente e cotidianamente” (SOURIAU *apud* LAPOUJADE, 2017, p. 70). Não há, por parte dos adolescentes, uma preocupação sólida em um planejamento que se concretizará, e isso não se explica pelas suas idades. O que afirmamos é que eles são devotos da urgência de viver. Se isso pode ser encarado como alguma virtude, é, por outro lado, alvo de grande preocupação de agentes públicos que combatem essa visão. Querem(os) proteger a vida do jovem de periferia e atuar para que ela aconteça com toda a sua plenitude, que tenha força e seja longa. Há, porém, algo incompreensível nesse momentâneo aqui descrito que não cai no romantismo da vida curta que queima, mas pertence ao não julgamento diante das escolhas dos mesmos jovens aos quais se deseja proteção. A “cultura da maconha” está entranhada na evanescência das vidas desses seres.

*Mac e Devin vão para a escola* (Dylan Brown, 2012) é uma produção norte-americana do gênero comédia. Dois *rappers* famosos do mundo real interpretam alunos do

<sup>8</sup> Foi verificada “relação estreita com substâncias psicoativas” em pesquisa já citada, realizada pelo Conselho Nacional de Justiça em seu “Panorama Nacional - A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação” (2012, p. 20).

Ensino Médio completamente diferentes um do outro: um está no último ano há 15 anos e usa a maconha como moeda de troca com todos que o interessam, é popular na escola e curte a vida sem interrupção; o outro é um estudante inexperiente retratado como *nerd*, que vive exclusivamente para estudar. A aproximação entre os dois gera uma amizade que apresenta ao aluno *nerd* as vantagens e os prazeres de consumir maconha. Esse aluno representaria o espectador ao qual o filme se dirige e que é conduzido para conhecer os encantos da maconha; o outro, a fronteira ou o portal para esse novo lugar. É raro ver uma cena em que os personagens não estejam fumando a erva ou falando sobre ela. Do ponto de vista estritamente formal, o filme preza pela cartilha da montagem transparente típica do cinema clássico, opera junto a motores narrativos tais como exposição, conflito, clímax, desenlace e se vale de estereótipos repetidamente visitados para construir seus personagens e suas piadas, notadamente machistas, ainda mais diante de um mundo que aprendeu, com o feminismo, a ser mais crítico.

Quando exibimos esse filme, logo surgiram algumas risadas e comentários. A sessão ali foi um sucesso, não temos nenhuma dúvida. Público pequeno e satisfeito. Lá, prometemos não criticar o material: dura tarefa, mesmo entendendo que formação do gosto também sofre influências da indústria, que impacta “sobre o quadro de valores éticos, políticos, estéticos”, como bem disse Bernardet (2000, p. 28). Ao final, pedimos que escrevessem sobre o filme, guiando-se pela história, pelos personagens, pelo uso da maconha, pelas imagens ou pelo caminho que quisessem. Deixamos aqui os escritos que recebemos de D. C.:

MACONHA É VIDA [em letras de pixação]

Maconha não é droga  
Nem crime tudo que o  
Mundo ensina a gente pega  
Como uma lição  
Pode ser ruim pra alguns  
Bons para outros  
Maconha é bom é vida  
Cultura tudo relacionada a erva  
É uma ajuda

Por mais de uma vez, D. C. mostrou-nos em seu celular fotos variadas, eram muitas imagens. Estacionou em uma plantinha de maconha. Exibia a pequena vida vegetal com muito carinho. Apesar de não termos aprofundado o assunto com os que estiveram presentes na sessão do dia, percebemos uma receptividade com relação ao tema, que coincidiu com a nossa, pois também colocamo-nos em negociação. A maconha está ao lado de um estilo de vida que inclui o prazer, a diversão e a alegria, mas não exclui outros – além do que, pode configurar-se, para alguns, como uma “ajuda”, como afirma D. C. Essa forma também se combina ao tráfico, e é aqui onde está uma difícil decisão do estudo. Situar o consumo da maconha como desviante, poderia, por extensão, situar o tráfico como resistência. Porém, com aqueles marcadores conservadores anteriormente mencionados, não podemos afirmar isso. De um ponto de vista jurídico mais crítico, a repressão ao

consumo e ao comércio ilegal dessa substância poderiam ser revistos e mesmo desmontados. Tal discussão nos faria entrar no campo do Direito e da Criminologia para além das leis que regem o sistema socioeducativo. Para não nos afastarmos muito do nosso campo e, baseando-nos no que observamos durante as atividades em Venda Nova, limitamo-nos a dizer que a existência de uma “cultura da maconha” reforça laços de amizade, proporciona lazer e colabora para fraturar a ideia, ainda muito difusa, de “sistema”, termo usado por L. N. A negociação aqui, portanto, neste momento do estudo, refere-se à “cultura da maconha” desligada do tráfico, mas entrelaçada com a prática social desses adolescentes:

Pesquisa: Se você fosse resumir a sua história, como você resumiria?

D. C.: Ah, tipo, tempo perdido. Foi só ilusão, crime, cadeia, crime cadeia, mais nada. E brigar com minha mãe e mais nada. Sério. Depois de um tempo que parei pra pensar que eu tava perdendo tudo. Agora que eu to pela orde, sério mesmo.

Pesquisa: Minha irmã foi presa, meu pai também foi preso.

D. C.: Minha mãe ficou oito anos presa. Agora que ela saiu depois de... Até 2014 ela tava presa, agora tem 4 anos que eu to com minha mãe.

Pesquisa: Você tem irmã?

D. C.: Tem não, sou filho único. Minha família é grande demais. A minha maior revolta lá em casa é porque os povo lá tipo assim... ah, eles é disgramado. Tipo a revolta maior que dá lá em casa, tipo assim, é porque os povo tipo assim não entende você não, entende você errado. Tipo, você fuma um baseado, alguns tio já falam “tá vendendo droga”. Tipo assim, qualquer coisa já é motivo.

Pesquisa: Mas sabe que no Uruguai tem liberação de drogas, e é só depois dos 18. Imagina que, talvez, não sei, eu não conheço sua família. Eu to com um filho agora, meu filho tem 5 meses. Eu vou querer fumar um baseado com meu filho? Vou. Agora, quando? Com 15 anos? Eu não sei, tenho que ver como é que é. Tenho que esperar, tenho que conversar com ele.

D. C.: Às vezes eu acho, dá vontade de parar, sô, mas não tem como não. Se você tentar, você para. Mas tipo, por agora, também não quero parar não.

## Insubordinação

D.C. se empolga diante de *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017), sugestão nossa. Ao ver as imagens de uma mulher que palestrava dentro de um cinema e adolescentes em situação de rua ouvindo, ele se agitou bastante e disse que a chamaria para ser a sua advogada. A fala dela vale a pena ser citada por completo:

Quanto vale a vida de um pobre? Um pobre que não trabalha. Porque um trabalhador trabalha. De alguma forma, a mais-valia é explorada ali, ele vai pra casa, ele gasta o dinheiro, ele consome, está tudo certo: o pobre trabalhador. Mas esse menino que não quer entrar nesse esquema? Que ele se recusa a ser explorado. E aí ele vai encontrar, por acaso, talvez, na arte, na capoeira, no hip hop, mas com muita facilidade no tráfico. Muito mais sedutor, é muito mais importante,

muito mais elegante. Os meninos do tráfico são maravilhosos, vaidosos, um cabelo lindo, o corte, a sobrancelha, né? Tem toda uma produção ali de subjetividade que seduz esses meninos. Eu acho que tem também que tirar essa pecha de que entrar para o tráfico é se desviar de um sistema... Esse outro sistema de ser caixa na padaria ou de ser porteiro no show do Emicida. O Emicida essa semana falou, dando uma entrevista 'Eu fico muito triste porque eu venho dar um show, está sempre lotado de brancos, ricos, e só tem negro na portaria, na faxineira do camarote, no guarda costa... Eu to cantando do negro pro negro, e eles não estão aqui, né'. Ele só pode tá aqui pra trabalhar, né [...] (*Filme de rua*, informação verbal)

Parece que muita coisa continua do mesmo jeito. Ao longo do século XVII, diz Mbembe (2018, p. 45), “A perda do direito de recorrer aos tribunais fez do negro uma não pessoa do ponto de vista jurídico [...]”. “Você ouviu o que ela falou?”, espantou-se D. C. no meio da sessão: “Vou dizer pra minha mãe chamar ela pra ser minha advogada!”. Existe aqui um forte interesse por uma leitura sobre um tal “sistema”. D. C. gostaria de tê-la como sua advogada porque ela pareceu expor claramente os motivos que o levaram a cair para fora da lei. Embora o próprio D. C. tenha dito que o “crime é uma ilusão”, existe diante desse adolescente uma inegável oferta de exploração, por um lado, e uma inegável atração, por outro, assim como existe essa grande insatisfação frente a esse todo chamado “sistema”, arisco e indefinido a eles, sobretudo.

Exibimos *Ônibus 174*, de José Padilha, sugestão deles. Por ser extenso, duas horas de filme, infelizmente tivemos que pular um trecho, para que o horário combinado com o motorista naquele dia coincidissem com o fim da atividade. Mesmo assim, vimos duas longas e importantes partes juntas: um grande bloco inicial e um grande bloco final. Finalizada a sessão, alguns se apressaram para sair naquele dia, o que nos deu pouco tempo para ouvir e debater as impressões. Mas L. e L. N. ficaram interessados e permaneceram atentos. “Ele [Sandro] é contra o sistema, igual a nós”, disse L. N. O filme mostrou Sandro, que viveu na rua quando menino. Os jovens assistiram a eventos na vida do rapaz e viram também no filme documentos das medidas socioeducativas dele, ouvindo ainda pessoas que o acolheram, como uma tia e uma mãe adotiva, já que sua mãe tinha sido morta na sua frente quando era criança. Final com tristeza extrema, Sandro mata e é morto logo em seguida, tendo dezenas de câmeras ao seu redor.

O filme expõe no ambiente o relato de uma história comum a vários ali: as dificuldades enfrentadas na cidade, a crueldade policial e o envolvimento com o crime. O “sistema”, na fala de L. N., não foi esmiuçado, mas também não precisava. “Não sou contra a lei”, completou. Dias depois, perguntamos novamente sobre o “ser contra o sistema” para que pudéssemos compreender melhor. Ouvimos “Contra tudo o que está aí, contra os políticos, contra a polícia”. Certamente, o “sistema” é uma ideia absurdamente geral, imprecisa por excelência. Antes de significar, antes de abarcar, selecionar e excluir, antes mesmo de comunicar, está claro que “sistema” é a pronúncia de um termo. O que nos parece é que trazer esse termo e pronunciá-lo para ser contra ele é, antes de tudo, ser contra o que é contra eles. Isso é o sistema, que não é de todo imperfeito, mas é imperfeito o

suficiente para ser humilhante, agressivo e sufocante. Não deixar comer sempre e satisfatoriamente<sup>9</sup>, não deixar desfrutar, não deixar estudar, não deixar escapar. É uma ideia de sistema imperfeita porque cabe adequadamente nesta: a entidade que cria o ECA, que obriga proteger e promover as vidas, é a mesma entidade que estigmatiza, estrangula, espanca e encarcera.

Percebemos, nas falas de C, D. C. e L. N, a presença de um tipo de indignação que não possui uma palavra como dona. A fala certa sobre a realidade dos meninos do tráfico em *Filme de rua* (2017) e a trajetória de Sandro à margem entram em convergência com as inquietações presentes nos jovens. A “cultura da maconha” e a insubordinação nos parecem, *atualmente*, campos passíveis de negociação entre nós e eles, em que pode haver cocriação para direções promissoras. São projeções que podem fixar e/ou fazer deslizar a própria concepção de mundo. São deslocamentos possíveis, tendo na negociação uma configuração de relativo equilíbrio entre as participações capaz de impulsionar caminhos ainda cobertos.

## Considerações finais

Nossa proposta não buscou fazer coincidir aquilo em que acreditamos com aquilo que os adolescentes devem acreditar, lógica do pedagogo embrutecedor, da transmissão direta e fiel: “[...] há alguma coisa, um saber, uma capacidade, uma energia que está de um lado – num corpo ou numa mente – e deve passar para o outro. O que o aluno deve *aprender* é aquilo que o mestre o *faz aprender*” (Rancière, 2002, p. 18). Essa espécie de recomendação é válida tanto para a prática pedagógica entre mestre e aluno, tal como costumeiramente compreendida, como para pensar sobre o contato de um espectador com um filme. Devemos, nesse sentido, evitar ter como objetivo a equivalência entre o suposto nível de excelência do detentor de saber e o nível de saber que o aprendiz deve alcançar. Cabe manter distância dessa correspondência, que paralisa o aprendizado do educando em nome de uma diferença de inteligência que só existe na ficção. Cabe evitar forçar o socioeducando a capturar aquilo que o filme quer que ele capture: uma forma única, um sentido e uma sensibilidade que residem na obra e que, se não forem acessados e experimentados, será um atestado de que fracassaram simultaneamente filme, espectador e mestre.

O ECA afirma que, na educação, “[...] respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. Ser sujeito da *recusa* e sujeito da *negociação* é ter contemplados esses direitos em todo o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma fruição cinematográfica possível. Atentar para os *saberes da experiência* detidos por adolescentes que cruzaram as fronteiras da lei é pôr em curso o respeito à sensibilidade própria do adolescente, dizemos com o Estatuto. É, pelo gesto de sublinhar a

<sup>9</sup> Em conversa informal, G. disse uma vez que o lanche da atividade, refrigerante e pão com presunto, era bem melhor que seu café da manhã, que às vezes não existia.

*recusa*, um extenso e demorado desamararr em pleno estado de consciência por parte do educador-pesquisador. É entender que o trabalho pela “consciência crítica” freiriana não acontece via imposição e que uma das bases do diálogo proposto por Freire é a humildade – é entender que esses mesmos movimentos, embora sejam predominantemente éticos, críticos e políticos, podem ter como parceiros filmes como geradores sensíveis. É, também, levar em conta as próprias recusas. A *negociação*, apesar de conter a ideia de algum equilíbrio, alguma ou muita estabilidade, cria, faz. Aqui, há uma inegável possibilidade de disposição para escutar, preterir, para estar permeável ao próprio rearranjo. No diálogo entre as epistemes que tentamos realizar no auditório e na arena do Centro Cultural Venda Nova, há pontos de concessão que podem confundir-se com e ser o pensamento e a ação daqueles com quem o conhecimento estava sendo construído.

Não existem, nas declarações desses adolescentes, elaborações passíveis de ser explanadas em um diagrama; também não existe, no modo de exposição dessas indignações, um ângulo em *plongée*<sup>10</sup>, favorecendo assim uma visão macro das forças de poder em jogo para aumentar a resolução da ideia de “sistema”. Não são encontradas, nas falas que ouvimos, teorias sistematizadas, arranjos abstratos coesos e globais a respeito da própria existência e de um fenômeno atravessador. Existem, sim, nessas falas, primeiríssimos planos<sup>11</sup> que atestam a violência de todos os dias, que não vêm pelo consumo de uma narrativa jornalística alternada com aquele café quentinho na mão, mas vêm pelo tapa da ação policial. Há, nas falas, movimentos desalinados, naturalmente irregulares e que não atendem a uma coerência discursiva nem devem à escrita da norma culta, mas não são por isso menos realistas, críticos. Há cortes bruscos tomados por gírias, que inserem novos segmentos de sentido enquanto outro ainda se desenrola; há interrupções, risos e surpresas não mensuráveis, a despeito de todo o poder e capacidade de ação do texto que as descreve em forma etnográfica. Contra algo do “sistema” que deixa esses adolescentes danados da vida desde quando eram pequeninhos, existe a força e a distinção de suas vozes, que não param de ser dissipadas.

No processo educacional de adolescentes que foram detidos, o projeto pedagógico presente no SINASE, como vimos, é referência fundamental. O convite que este trabalho deixa aberto é fazer das categorias que formamos, fazer da *recusa* e da *negociação* ou de outra dimensão entre mundos a possibilidade de um processo inicial de construção de uma socioeducação de meio aberto a partir da sensibilidade fílmica em encontros de saberes. Considerando essas afirmações, é premente a necessidade de reflexão e ação educativa e cultural permanentes nas medidas de prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida. De posse do que declara o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), esses avanços devem ser ferramentas para atender à sua 2ª diretriz pedagógica, na feitura de um projeto pedagógico mais atento às

---

<sup>10</sup> Em cinema, ângulo de câmera que cobre a cena a partir do alto.

<sup>11</sup> Enquadramento cinematográfico que recorta e apresenta um detalhe, como uma mão ou uma boca.

inquietações dos adolescentes, além de afinado com uma cultura cinematográfica interessada em suas existências.

## Referências bibliográficas

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro, Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. Disponível em <http://www.inventarcomadiferenca.com.br/referencia/a-hipotese-cinema-pequeno-tratado-de-transmissao-do-cinema-dentro-e-fora-da-escola/>. Acesso em 05 out 2017.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo, Brasiliense, 2000.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 10 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em 20 mar. 2018.

Conselho Nacional de Justiça. (2012). *Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação*. Disponível em [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2012/07/panorama\\_nacional\\_justica\\_ao\\_jovem.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2012/07/panorama_nacional_justica_ao_jovem.pdf). Acesso em 03 mar. 2020.

EVARISTO, Conceição. Maria. Em: *Olhos d'água*. Rio de Janeiro, Pallas, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 42ª ed, Petrópolis, Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 36. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

FRESQUET, Adriana Mabel. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. São Paulo, N-1 edições, 2017.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo, N-1 edições, 2018.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro, Beco do Azougue, 2015.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Márcio Rogério de. Dimensões do esporte, da cultura e do lazer no atendimento socioeducativo: direitos a serem assegurados e ferramentas de socioeducação In [Desafios da socioeducação: responsabilização e integração social de adolescentes autores de atos infracionais] org. Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2015.

RANCIÈRE. Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; OLIVEIRA, Raissa Menezes. *O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários*. Brasília, DF, 2015. Disponível em

[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5696/1/NT\\_n20\\_Adolescente-conflito\\_Disoc\\_2015-jun.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5696/1/NT_n20_Adolescente-conflito_Disoc_2015-jun.pdf) . Acesso em 28 set. 2020.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; RAMOS, Ana L. Azevedo. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 5, n. 10, jul/dez 2010.

ZALUAR, Alba. *O condomínio do diabo*. Rio de Janeiro, Editora Revan e UFRJ Editora, 1994.

Recebido em: 05/07/2020  
Aprovado em: 01/10/2020