



Universidade de Brasília- UnB
Faculdade de Educação - FE

**PLANTANDO REFLEXÕES E MANEJANDO METODOLOGIAS: QUESTÕES
RACIAIS, AGROECOLOGIA E SISTEMA SOCIOEDUCATIVO**

ANA CAROLINE SANTANA DE LIMA

Brasília
2024

Plantando reflexões e manejando metodologias: Questões raciais, Agroecologia e sistema socioeducativo

Ana Caroline Santana de Lima

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Yokoy

Brasília

2024

Plantando reflexões e manejando metodologias: Questões raciais, Agroecologia e sistema socioeducativo

Trabalho Final de Conclusão de Curso, de autoria de Ana Caroline Santana de Lima, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia da Universidade de Brasília à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília assinalada abaixo, sob a orientação da professora Dra. Tatiana Yokoy. Apresentação ocorrida em 12/09/2024.

Professora Dra. Tatiana Yokoy
(Orientadora)
Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília

Professor Dr. Leonardo Ortegal
(Examinador Interno)
Departamento de Serviço Social- Universidade de Brasília

Ma. Ana Luiza Lemos Cavalcanti
(Examinadora Externa)
Universidade de Brasília e Coletivo Aroeira

Ma. Luana Alves de Souza
(Examinadora Suplente)
Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do DF

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe, Itami, por me gerar, dar todo o suporte e me permitir estudar. Ao meu pai Orlando, irmãos Stéfane e Júnior e sobrinho Ian, meus agradecimentos. Um salve especial para cada pessoa que compõe o Coletivo Aroeira: Ana, Juma, Beatrys, Hiago, Renato, Cida e Elza obrigada por me acolherem nos dias que antecederam a entrega deste trabalho. À Tatiana Yokoy, minha orientadora no Trabalho Final de Curso, meus agradecimentos, a sua sensibilidade em relação ao meu contexto de vida, dedicação com a proposta do artigo e valorização da pessoa que sou, potencializaram minha atitude em colocar este trabalho no mundo, obrigada por compartilhar suas experiências comigo. Agradeço aos membros da banca: Leonardo Ortegal, Ana Cavalcanti e Luana Souza, por aceitarem participar dessa construção junto a mim e ao Coletivo Aroeira. Agradeço a todos os amigos, vizinhos e conhecidos que cruzaram o meu caminho e se dispuseram a conversar a respeito de algumas temáticas abordadas neste trabalho. Também gostaria de agradecer ao parceiro de vida, Rodrigo Laroqui, por me apoiar e estar disponível para trocar ideias sobre o artigo e os sentimentos que acompanham esse momento final da graduação. Outro grande salve para todos os adolescentes que pude compartilhar de bons momentos durante os trabalhos que realizei no socioeducativo, foram vocês que me mobilizaram para que eu estivesse escrevendo sobre isso agora. Obrigada aos céus, à terra, às plantas, ao Cerrado e às guianças divinas por todo o amparo, agradeço por terem me permitido tal expressão. Obrigada igreja Flor de Cristo, por ser meu espaço de silêncio e escuta interna. Por fim, agradeço a minha firmeza de ser e estar nesse mundo com alegria. Axé!

RESUMO

O presente artigo tece um diálogo teórico entre os desafios enfrentados por instituições educativas - escolares e não escolares - ao abordar a Educação das Relações Étnico-Raciais e os efeitos desta nas vidas de adolescentes em atendimento socioeducativo no Distrito Federal. Apresenta o campo da socioeducação e o atendimento socioeducativo prestado a adolescentes no Brasil e problematiza as questões raciais e a Educação das Relações Étnico-Raciais no sistema socioeducativo. O atendimento socioeducativo possui intrinsecamente um caráter pedagógico, o qual deve estar comprometido em realizar atividades que provoquem a responsabilização do/a adolescente e que garantam sua proteção integral. Para tanto, é necessário romper com estigmas e atitudes punitivistas que ainda permeiam o sistema socioeducativo brasileiro. O estudo apresenta relato de experiência e a proposta da metodologia desenvolvida pelo Coletivo Aroeira, cujo trabalho se sustenta em perspectivas de Agroecologia, de Redução de Danos e luta pela justiça climática. O Coletivo tem realizado diversas atividades com adolescentes em atendimento socioeducativo no Distrito Federal, utilizando metodologias diversificadas para promover saúde, discutir o racismo ambiental e sensibilizar essa juventude sobre a interferência de questões raciais na qualidade de vida das comunidades periféricas. Este estudo busca contribuir para a ampliação de repertórios experienciados pelos/as adolescentes em atendimento socioeducativo, salientando o entrecruzamento de questões ecológicas e raciais.

Palavras chave: Sistema Socioeducativo; Educação das Relações Étnico-raciais; Agroecologia; Racismo Ambiental.

ABSTRACT

The present article weaves a theoretical dialogue about the challenges faced by educational institutions—both school-based and non-school-based—when addressing Education for Ethnic-Racial Relations and the effects of these challenges on the lives of adolescents in socio-educational care in the Federal District- Brazil. It presents the field of socio-education and the socio-educational services provided to adolescents in Brazil, and critically examines race and Education for Ethnic-Racial Relations within the Brazilian socio-educational system. Socio-educational services inherently have a pedagogical nature and should be committed to carrying out activities that promote accountability in adolescents while ensuring their integral protection. To achieve this, it is necessary to break away from stigmas and punitive attitudes that still pervade the Brazilian Socio-educational System. The study presents an experience report and introduces the methodological proposal developed by the Aroeira Collective, whose work is grounded in perspectives of Agroecology, Harm Reduction, and the fight for climate justice. The Collective has conducted various activities with adolescents in socio-educational care in the Federal District- Brazil, using diverse methodologies to promote health, discuss environmental racism, and raise awareness among this youth about the impact of racial issues on the quality of life in peripheral communities. This study seeks to contribute to expanding the experiences of adolescents in socio-educational care, highlighting the intersection of ecological and racial issues.

Keywords: Brazilian Socio-Educational System; Education for Ethnic-Racial Relations; Agroecology; Environmental Racism.

APRESENTAÇÃO E MEMORIAL DESCRITIVO

Nasci em dezembro de 1998 no Hospital Regional de Ceilândia e, desde então, continuo morando no mesmo território. A partir dos anos 2000, minha mãe, Itamí, iniciou a graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília; entretanto, ela já atuava no magistério há algum tempo. Ela conseguiu ingressar no ensino superior por meio de um vestibular específico para professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Com dois anos de idade, fui matriculada no Centro de Educação Infantil Cebolinha; a instituição ficava a duas ruas acima da minha e ocupava um ambiente doméstico. Logo em seguida, realizei o jardim de infância na Escola Classe 57 de Ceilândia, atual Centro de Educação Infantil 01 de Ceilândia. Tive o prazer de retornar nessa instituição para cumprir um estágio obrigatório na Educação Infantil e, além disso, consegui reencontrar uma de minhas professoras desse período: Elisângela, que agora já ocupa o cargo de diretora.

Para seguir adiante nas séries iniciais do ensino fundamental, mudei para a Escola Classe 43 de Ceilândia. A instituição sempre foi muito atrativa e se localiza na esquina de minha rua. No segundo ano, lembro-me de aprimorar a letra cursiva junto da minha primeira professora negra: Andréa. Já no terceiro ano, parei na sala da professora Socorro, que era reconhecida por “*arrochar*” nas tarefas e ser um pouco mais rigorosa. Nos demos bem e atualmente continuo a encontrando pelas vielas da Ceilândia. O quarto ano com a professora Nathalie me dava a segurança de finalizar essa etapa escolar junto de meus colegas.

No quinto ano, fui estudar com a professora Waneijane. Ela também era famosa por sua rigidez metodológica; porém, tinha muita sensibilidade, consideração e dedicação com seus alunos. Meus dois irmãos mais velhos, Stéfane e Orlando, já tinham estudado com essa professora e a lembrança mais enfática que eles têm desse período diz respeito ao ato de “decorar” a tabuada. Waneijane usava um perfume que nunca me esqueço, tinha uma elegância única e ela gostava de contar com nossa ajuda para organizar a condução das aulas e das reuniões bimestrais. A sala era bonita, organizada e cheia de detalhes. Nas reuniões, ela sempre providenciava um lanche acolhedor para os responsáveis dos estudantes. Foi um período importante da minha vida. Eu gostava de ajudar, estar presente e levar tudo o que aprendia para a escolinha de brincadeira que criei junto de meus amigos da rua.

Minha mãe trabalhava com Educação de Jovens e Adultos no Centro de Ensino Fundamental 206 do Recanto das Emas. Às vezes, eu precisava frequentar o ambiente de trabalho dela por não ter com quem ficar. Isso era algo que muito me agradava. Eu convivía com estudantes mais antigos e trabalhadores; eu compartilhava o que eu estava aprendendo e os ajudava em suas tarefas. Todo aquele contexto escolar noturno na periferia também era valioso para mim.

Chegou a hora de enfrentar os anos finais do ensino fundamental. Eu me alimentei de um medo em relação às escolas públicas próximas de minha casa. Sempre ouvia dizer que eram espaços de muita violência, criminalidade e uso de substâncias diversas. A Escola Classe 43 de Ceilândia ficava próxima a uma escola particular muito famosa no bairro. Sempre que eu passava por perto, acabava olhando pelas brechas aquela quadra poliesportiva coberta. Na lateral da escola, havia uma pequena janela próxima ao chão, que facilitava sentir o cheiro de cloro que a piscina exalava. Eu achava as pessoas e os uniformes bonitos e a minha melhor amiga da turma já estava com tudo pronto para se matricular por lá.

Minha mãe foi muito resistente quando pedi para estudar nessa escola, porque ela não tinha condições de pagar uma mensalidade e todos os outros itens que precisavam ser adquiridos para frequentar esse ambiente. Eu fui tão insistente e dramática que acabei conseguindo convencê-la. Estudei o sexto e sétimo ano na escola particular “dos sonhos”. Apesar de ter aproveitado bem os benefícios da escola, minha situação financeira era destoante dos outros estudantes. Essa escolha que fiz, e insisti para minha mãe realizar, a deixou endividada por muitos anos e, posteriormente, me arrependi de colocá-la nessa situação.

Para concluir o Ensino Fundamental II, precisei mudar de escola novamente e, entre as opções que eu tinha, decidi estudar no Centro de Ensino Fundamental 13 (CEF 13) de Ceilândia. Nessa época, com aproximadamente 13 anos, eu estava imersa no mundo do skate. Todos os dias descia uma ladeira enorme para chegar no CEF 13. O mais interessante era ter o incentivo da equipe gestora da escola, sobretudo dos diretores Sérgio e Viviane. Eu conseguia tirar boas notas, era participativa e também levava o skate para as aulas de educação física com o consentimento do professor.

Nessa escola, eu tomei gosto pela disciplina de história, uma matéria que havia me “traumatizado” no colégio particular. Conheci uma ótima professora de português, a Cidilene. Eu já sabia que também queria ser professora, mas foi no Centro de Ensino Fundamental 13 de

Ceilândia que eu decidi que também seria professora de português. Essa instituição promovia uma série de projetos que envolviam a leitura e a produção de textos. Eu sempre gostei disso.

Com 15 anos, me direcionei para o Centro Educacional 06 (CED 06) de Ceilândia, a fim de concluir a última etapa da educação básica: o ensino médio. Nesse período, fiquei ainda mais firme no skate, participando de vários campeonatos, como o Circuito Brasileiro de Skate, que aconteceu em São Paulo no ano de 2014. O CED 06 me acolheu nas minhas inúmeras possibilidades. Praticamos teatro no turno contrário de nossa aula com o diretor da escola, o Jefferson. Ele era uma pessoa querida, que também se desenrolava para garantir minimamente um conteúdo de física, já que não tínhamos professor dessa disciplina.

O professor Valmir, de matemática, morreu no primeiro ano que estive na escola e, depois, não tivemos mais um professor fixo dessa disciplina. Apesar de várias situações precárias que presenciei, foi o CED 06 que me apontou alguns caminhos para ingressar na universidade. Enquanto isso, minha galera do skate já compartilhava os benefícios de entrar na UnB, principalmente em relação às possibilidades variadas de receber bolsas estudantis.

Além disso, participei do grêmio estudantil da instituição e, em 2016, ocupamos nossa escola contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55/2016, a qual dizia respeito ao teto dos gastos públicos. Gostaria de aproveitar o parágrafo para agradecer tamanha generosidade que o professor Almir, de língua portuguesa, tinha ao zelar por cada um de nós com os mínimos detalhes, especialmente por olhar em nossos olhos enquanto fazia a chamada e reparava nas pequenas transformações cotidianas de cada indivíduo.

Fiz as três etapas do Programa de Avaliação Seriada (PAS) e fui eliminada por zerar a parte de língua estrangeira da prova. Passei o 1º semestre de 2017 frustrada por não ter conseguido entrar na universidade. Enquanto isso, dei aulas de reforço para uma criança e estudei um pouco para o vestibular, que aconteceu no meio do ano de 2017. Finalmente, consegui passar na UnB para o curso de língua portuguesa e sua respectiva literatura. Era emocionante ocupar uma vaga na UnB.

Eu gostava muito do curso, entretanto, o fiz pela metade. Ao cursar a disciplina de Psicologia da Educação com a professora Silmara, eu acabei repensando minha trajetória acadêmica. Logo depois, em 2018, cursei a disciplina de Tópicos Especiais em Psicologia da Educação (TEPE) com a professora Tatiana Yokoy, onde estudamos sobre medidas protetivas e medidas socioeducativas para adolescentes, Justiça Juvenil e Socioeducação. Quando eu entrava

em sua sala, ela dizia: “olha a Aninha do skate!”, porque esse brinquedo ainda continuava a me acompanhar para além da adolescência. Inclusive, vale a pena lembrar que, nesse mesmo ano, eu participei dos Jogos Universitários Brasileiros em Maringá – PR. O skate estava estreando nesse tipo de competição e eu pude representar a Universidade de Brasília, ficando em primeiro lugar, juntamente com outros amigos. No semestre seguinte, fui monitora de TEPE com a profa. Tatiana e pude mediar as aprendizagens de colegas de graduação, os ajudando a ter maior familiaridade com os temas.

Eu conversava com meus colegas e eles estavam satisfeitos com o curso que faziam, enquanto eu não compartilhava do mesmo sentimento. Foi andando de skate que firmei na decisão de fazer uma transferência interna para o curso de Pedagogia. Passei um tempo cumprindo os pré-requisitos do edital de transferência interna e, durante a pandemia, em 2021, oficializei minha passagem para a Pedagogia na Faculdade de Educação.

O curso de Pedagogia parecia contemplar e valorizar muito mais as habilidades que eu trazia de minhas experiências externas à universidade. Eu passei a querer aproveitar melhor essa nova fase, participando de projetos de extensão e ingressando no Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Educação (PET/EDU). Meu olhar para a universidade floresceu e vi um mundo de possibilidades que não apareciam quando estava cursando Letras.

Na disciplina que fiz com a Tatiana Yokoy, meus olhos se abriram para a importância do trabalho com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Foi o meu primeiro contato com essa temática e, nas atividades reflexivas que ela passava nas aulas, eu conseguia visualizar intervenções em que o skate poderia ser um bom instrumento mediador e a importância de uma discussão qualificada sobre questões raciais e sistema socioeducativo. Surpreendentemente, quatro anos depois, com a ajuda e esperança do Rodrigo Laroqui, um companheiro do Serviço Social, demos início a um projeto de oficinas de skate numa Gerência de Atendimento em Meio Aberto (GEAMA). No segundo semestre de 2022, conseguimos oficializar o projeto - Skate na Medida Socioeducativa - enquanto projeto de extensão da Universidade de Brasília, graças ao apoio da professora Simone Lisniowski.

No mesmo período, realizei o estágio em espaços educativos não escolares nessa mesma unidade socioeducativa, tendo, assim, a chance de conhecer ainda mais a realidade dessa área de atuação que também contempla os pedagogos. Nesse estágio, eu precisava aplicar um projeto de intervenção e, nesse momento, decidi junto da minha colega Giovana, por fazer uma oficina

sobre questões raciais, em especial para discutir sobre a problematização do termo “pardo”. Recebemos 11 adolescentes e planejamos uma atividade com músicas, leituras, escrita, mural fotográfico, divisão de subgrupos para discussão, compartilhamento de reflexões e lanche vegano coletivo. Os socioeducandos deram retornos positivos em relação à oficina, foi uma descoberta para todos nós. Esse momento me trouxe vontade de elaborar vivências mais contínuas e profundas a respeito dessa temática que é tão essencial nesses espaços.

Desde novembro de 2023, faço parte da linha de pesquisa “Violência, Estado penal, juventude e socioeducação” do RAJ - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Raça, Juventude e Violência, coordenado pela profa. Tatiana Yokoy (Faculdade de Educação) e pelo prof. Leonardo Ortegal (Departamento de Serviço Social). Tenho participado de algumas atividades, em conjunto com outros estudantes de graduação, mestrado e doutorado, e profissionais do sistema socioeducativo, como seminários e rodas de conversa.

Atualmente, faço parte do Coletivo Aroeira, que também nasceu de um projeto de extensão na UnB, junto com o pessoal da Psicologia. A perspectiva do Coletivo é construir pontes entre a Agroecologia e o cuidado e, por intermédio dessa integração, vão surgindo novas demandas para estender o senso de comunidade e de cuidado coletivo e pessoal. O trabalho é realizado com pessoas que passaram pelo sistema carcerário, sistema socioeducativo, profissionais do sexo, pessoas em situação de rua e que, de alguma forma, tiveram suas vidas atravessadas pelo proibicionismo e pelas desigualdades de raça, gênero, etnia, entre outras. Também nesta experiência no Coletivo, verifico que a maioria das pessoas que tiveram seus direitos violados são pessoas negras e que enfrentam diversas vulnerabilidades sociais, incluindo exclusões escolares.

Tenho compreendido que o meu papel principal no Coletivo é de incentivar uma maior aproximação com os estudos, especialmente alfabetização e letramento, a partir da Educação Popular. As experiências têm sido construídas para tecer sentido nesse aprendizado e fazer uma ponte para o ensino formal. Os encontros com os socioeducandos também me deixam bem empolgadas no coletivo, e nessa curiosidade o grupo por completo também vai se capacitando nessa e em outras áreas. Eu agradeço ao Coletivo Aroeira por ser minha escola, onde percebo escancaradamente que estou o tempo todo aprendendo e ensinando no meio da diversidade. É com essa galera que eu também me formo, me cuido, compreendo cada vez mais o valor de estar presente e de estender o sentido de família.

Em fevereiro de 2024, tive a oportunidade de participar do IV Simpósio Nacional em Socioeducação: Antirracismo, Direitos Humanos e Cenários de resistência. E apresentei o meu primeiro projeto de TFC a Comunicação oral “Skate, raça e Socioeducação”, construída em co-autoria com a profa. Tatiana, em uma sessão coordenada sobre os impasses e os desafios relacionados a questões raciais na Socioeducação. relatei, em evento nacional, minhas experiências de estágio, extensão e pesquisa no sistema socioeducativo, sinalizando para a necessidade de mais estudos sobre educação das relações étnico-raciais e (socio)educação antirracista, especialmente considerando os efeitos da colonialidade na exclusão social de jovens negros periféricos, como são muitos/as adolescentes em atendimento socioeducativo no nosso país e no DF.

Também a minha própria trajetória, como estudante que se descobriu negra numa disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais (com a profa. Ana Tereza), que se desenvolveu na periferia do DF, me mostrou a relevância da atuação de educadores competentes para mediar o desenvolvimento de jovens e os impactar nesse sentido. Ao longo do Memorial, illustrei com gratidão e afeto vários exemplos de professores/as que são minhas referências e que botaram fé em mim, estando cientes ou não, eles viabilizaram o meu engajamento em projetos escolares, grêmio estudantil, na vivência do skate e, na Universidade, em atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Vale reiterar que minhas aprendizagens como estudante e como monitora da disciplina TEPE, as experiências coletivas que pude construir nas oficinas sobre questões raciais durante o estágio e nas oficinas de skate no projeto de extensão: “Skate na Medida Socioeducativa”, meus estudos sobre raça, juventude e violência no RAJ, a atuação comunitária que vivo junto ao Coletivo Aroeira e minha participação no Simpósio Nacional em Socioeducação são alguns dos fatores que me dão motivação e esperança em escrever um Trabalho Final de Curso acerca das questões raciais e sistema socioeducativo.

A seguir, apresento meu Trabalho Final de Curso, no formato de artigo, que se compõe por quatro seções: Introdução, objetivos, procedimentos metodológicos e discussão de resultados. Primeiramente, apresentamos o campo da socioeducação e o atendimento socioeducativo prestado a adolescentes no Brasil e problematizamos questões raciais e a Educação das Relações Étnico-Raciais no sistema socioeducativo. Depois, informamos os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos e a discussão dos resultados, considerando questões de

Agroecologia, Racismo Ambiental e as metodologias utilizadas pelo Coletivo Aroeira. Por fim, apresentamos as Considerações Finais e as referências bibliográficas citadas no estudo.

1. INTRODUÇÃO

A violência cometida sistematicamente contra as pessoas que foram marginalizadas na história do Brasil começa justamente na falta de acesso aos direitos básicos, sobretudo o direito à educação. Segundo Anísio Teixeira (1947/ 2002, p. 01), “democracia é, literalmente, educação. Há entre os dois termos, uma relação de causa e efeito”. Sem o devido acesso à educação, não há democracia que se efetive. A falta de democratização do ensino aparenta ser uma estratégia para afastar as ditas camadas populares de se apropriarem dos conhecimentos construídos ao longo dos anos pela humanidade, especialmente as pessoas de origens afro-brasileiras e indígenas. Além do apagamento dos conhecimentos construídos por estas pessoas e grupos, há também o apagamento de cada gota de sangue e suor derramados pelos corpos que foram cruelmente colonizados em terras brasileiras.

A história local contada nas escolas reproduz a ideia de um Brasil que foi descoberto por corpos brancos e caridosos, o que tem contribuído para a violência, a guerra às drogas (Saad, 2018) e o racismo estrutural (Almeida, 2019). Por sua vez, estes favorecem a continuidade da restrição e da privação de liberdade de adolescentes, em sua maioria negros e periféricos, no Brasil (Brasil, 2023) e no DF (Distrito Federal, 2022). São pessoas em desenvolvimento que acabam por respirar em ambientes punitivistas no sistema socioeducativo e que frequentemente aspiram à violência como uma maneira de sobreviver a duras condições de existências.

Adolescentes residentes em periferias que cometem atos infracionais, na maioria das vezes, reproduzem as violências que já vivenciam em suas casas e bairros, e quando são capturados pela polícia e caem nas malhas do sistema de justiça para cumprir uma medida socioeducativa, continuam a ser tratados como irrecuperáveis e passíveis de vingança e castigo (Laroqui, 2023, p.28).

É imprescindível comentar a respeito da diversidade de adolescências existentes no território brasileiro e também das suas especificidades sociais, regionais, raciais, culturais e econômicas. Para a maioria dos/as adolescentes em atendimento socioeducativo, “Suas trajetórias de desenvolvimento são marcadas, em geral, pela condição de pobreza e extrema pobreza, pela violação de direitos, pelo racismo estrutural e pelas vulnerabilidades sociais” (Yokoy; Rodrigues, 2021, p.20).

A intencionalidade pedagógica por trás das medidas socioeducativas, caso o serviço de atendimento socioeducativo seja oferecido com respeito aos direitos humanos, pode provocar uma grande sensibilização sobre o pertencimento étnico-racial e as opressões vivenciadas

historicamente por esta juventude. Segundo o autor Luiz Rufino (2023, p. 20), “se a dominação colonial tem o território corporal como primeiro lugar de investida de suas violências, será via esse mesmo chão que emergirão as práticas de saber contrárias a esse padrão”. Nessa direção,

os profissionais da socioeducação precisam identificar as diferentes visões existentes na sociedade e ter consciência das concepções e perspectivas de educação que fundamentam suas práticas, tendo em vista que podem atuar no sentido de formar sujeitos para a manutenção do status quo ou para a transformação da sua realidade social. (Bisinoto *et al.*, 2015, p.5)

Ao se desviar da lógica repressora, o sistema socioeducativo pode começar a ter um comprometimento maior com a garantia de direitos de adolescentes, especialmente quando se considera que muitos/as destes/as vivenciam grandes vulnerabilidades e riscos sociais. Na direção de valorizar a dimensão pedagógica do atendimento socioeducativo, eu concordo que a interação entre socioeducadores/as e socioeducandos/as “(...) são oportunidades potenciais de geração de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividades; por conseguinte, são situações promotoras de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento em novas direções” (Yokoy; Rodrigues, 2021, p.10).

Porém, para ampliar o repertório de experiências que potencialmente são promovidas no atendimento socioeducativo, o sistema socioeducativo necessita do fortalecimento de parcerias com a sociedade civil e organizações que se dedicam a projetar e construir futuros em que essa mesma juventude permaneça viva e com brilho nos olhos ao sonhar. Uma destas organizações é o Coletivo Aroeira, que tem abordado diversos percalços no desenvolvimento de pessoas em vulnerabilidade social, como adolescentes em atendimento socioeducativo, em articulação com a Agroecologia e a educação das relações étnico-raciais, como será discutido posteriormente.

1.1.Socioeducação e o atendimento socioeducativo destinado a adolescentes a quem se atribui a autoria de ato infracional

Segundo Bisinoto *et al.*, (2015), noções incorporadas à palavra socioeducação surgiram a partir do momento em que as medidas socioeducativas destinadas a adolescentes a quem se atribui a autoria de ato infracional foram normatizadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela lei nº 8.069 em julho de 1990 (Brasil, 1990). Entretanto, o documento não evidenciava o sentido e o significado da palavra, carecendo de explicações aprofundadas que

possibilitem refletir com mais profundidade sobre a relevância de realizar intervenções propulsoras do desenvolvimento desses/as adolescentes.

A socioeducação tem uma relação aprofundada com a educação social, àquela que se preocupa com as populações marginalizadas, sua transformação pessoal e comunitária (Bisinoto *et al.*, 2015). Através de uma perspectiva pedagógica emancipatória e, conseqüentemente, crítica, a socioeducação não abarca apenas adolescentes autores de atos infracionais, tendo a possibilidade de atingir também outros públicos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2006a, 2012) marcaram avanços em relação aos direitos dos/as adolescentes, sobretudo os/as que estão em atendimento socioeducativo, como detalhado a seguir. Antes do ECA, o dispositivo legal que tratava sobre os direitos das crianças e adolescentes brasileiros/as era o Código de Menores, Lei nº 6.697/79 (Brasil, 1979), cuja lógica protetiva era negligenciada em detrimento da lógica punitiva. Esta lei tinha um direcionamento ideológico ancorado numa concepção de infância e adolescência desprovida de legitimidade para reivindicar seus direitos, e constituiu o cerne da Doutrina da Situação Irregular. Não havia tratamento diferenciado entre crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e aqueles/as que praticavam atos infracionais.

A Constituição Federal de 1988 e a Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, realizada pela ONU em 1989 e ratificada pelo Brasil em 1990, lançaram as bases do que viria a se consolidar como a Doutrina da Proteção Integral, onde se reconhece o segmento infante-juvenil como portador de direitos universais e legítimos. Ao substituir o Código de Menores de 1979, o ECA (Brasil, 1990) rompeu legalmente com a lógica menorista e garantiu uma atenção mais direcionada a adolescentes autores/as de atos infracionais.

O art. 112 do ECA (Brasil, 1990) estabelece os tipos de medidas socioeducativas, que podem ser executadas em meio aberto (em ambiente da comunidade) ou em meio fechado (quando há restrição ou privação de liberdade), a depender da gravidade do ato infracional. É possível observar a gradação dessas medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade e VI - internação em estabelecimento educacional.

Em 2006, a Resolução nº 119 do CONANDA- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Brasil, 2006a) aprovou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

(SINASE). O SINASE é constituído como “uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais” (Artigo 2º) e como “um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas” (Artigo 3º).

A versão completa das regras, diretrizes, princípios e parâmetros da gestão pedagógica no atendimento socioeducativo do SINASE também foi publicada pelo CONANDA em 2006 (Brasil, 2006b). Os parâmetros da ação socioeducativa estão organizados em eixos estratégicos,:

- 1) suporte institucional e pedagógico;
- 2) diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual;
- 3) educação;
- 4) Esporte, cultura e lazer;
- 5) saúde;
- 6) abordagem familiar e comunitária;
- 7) profissionalização/ trabalho/previdência; e
- 8) segurança.

Para que o/a adolescente alcance os objetivos do cumprimento das medidas socioeducativas, os/as profissionais do sistema socioeducativo elaboram um Plano Individual de Atendimento (PIA), em conjunto com os/as socioeducandos/as e suas famílias, atendendo às suas necessidades e desejos, visando construir uma nova trajetória de desenvolvimento, diferente da trajetória infracional.

Em 18 de janeiro de 2012, foi promulgada a Lei 12.594 (Brasil, 2012), que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), enfatizando o caráter pedagógico das medidas socioeducativas. Segundo esta lei, os objetivos das medidas socioeducativas são (Artigo 1º § 2º):

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
- III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

De acordo com a Lei do SINASE (Brasil, 2012), os programas das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação (meio fechado) são executados pelos estados e os programas de atendimento das medidas socioeducativas em meio aberto são executados pelos municípios, geralmente pelas equipes de proteção social especial de média complexidade do

Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). A equipe técnica do programa de atendimento socioeducativo deverá ser interdisciplinar, contando com profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, no mínimo (Art. 12º).

No caso do Distrito Federal, que é uma unidade federativa com características de estado e município, todas medidas socioeducativas, em meio aberto e em meio fechado, são executadas pela Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (Subsis) da Secretaria de Justiça (SEJUS). Existem no DF¹: 01 unidade de atendimento inicial; 01 unidade de internação provisória; 01 unidade de saída sistemática; 05 unidades de internação; 06 gerências de semiliberdade; e 15 Gerências de Atendimento em Meio Aberto (GEAMAs). As equipes de atendimento socioeducativo no DF são multiprofissionais, sendo compostas por: assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, especialistas em artes, especialistas em educação física, e agentes socioeducativos.

Em síntese, o atendimento socioeducativo possui intrinsecamente um caráter pedagógico, o qual deve estar comprometido em realizar atividades que provoquem a responsabilização do/a adolescente e que garantam sua proteção integral. Para tanto, é necessário romper com estigmas e atitudes punitivistas que ainda permeiam o sistema socioeducativo brasileiro, pois entendemos que este/as adolescentes são capazes de transformarem a si mesmos/as e suas realidades. Com o apoio das equipes de socioeducadores/as e da sociedade civil, adolescentes em atendimento socioeducativo podem ter mais facilidade em nutrir seus sonhos numa perspectiva que provavelmente desconsidera o envolvimento com atos infracionais.

Como vimos, a maioria dos/as adolescentes em atendimento socioeducativo no país são pessoas negras e periféricas (Brasil, 2023; Distrito Federal, 2022). Apesar disso, “O debate sobre a questão racial, embora reconhecido como importante, ainda constitui uma lacuna expressiva no âmbito da socioeducação” (Ortegal, 2018, p. 43), seja no cotidiano institucional, seja nos documentos norteadores do sistema socioeducativo. O mesmo acontece na educação formal e nos currículos escolares, como discutiremos na seção a seguir.

¹ Informações extraídas de: <https://www.sejus.df.gov.br/subsecretaria-do-sistema-socioeducativo/>. Acesso em 16 de agosto de 2024.

1.2. Questões raciais e a Educação das Relações Étnico-Raciais no Sistema Socioeducativo

O autor Kabengele Munanga (2000) faz um convite para refletir sobre as primeiras formas de classificação taxonômica que foram utilizadas na Zoologia e na Botânica. Essa atividade impulsionou um pensamento hierarquizado a respeito dos seres vivos, o que, posteriormente, pavimentou os caminhos para classificações raciais de pessoas. Segundo Munanga (2000, p. 21), “os indivíduos da raça ‘branca’ foram decretados coletivamente superiores aos da raça ‘negra’ e ‘amarela’ em função de suas características físicas hereditárias”.

Ao pensar sobre as hierarquizações raciais estabelecidas, sobretudo no período colonial, é necessário analisar as suas novas roupagens e observar o lugar do ser “pardo” na nossa sociedade. A categoria “pardo” é utilizada na autodeclaração racial dos censos da população brasileira e, como criticado por Carneiro (2005), se enxergar como “pardo” evidencia a leitura racial que a população tem de si e as conquistas estratégicas do projeto de embranquecimento articulado pelos colonizadores.

Isso tem impactado particularmente os negros brasileiros, em função desse imaginário social que indica uma suposta melhor aceitação social dos mais claros em relação ao mais escuros, o que parece ser o fator explicativo da diversidade de expressões que pessoas negras, ou seus descendentes miscigenados, adotam para se auto definirem racialmente tais como: moreno escuro, moreno claro, moreno-jambo, marron-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzos, ou seja, confusos, de tal maneira, que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE, pardo! (Carneiro, 2005, p.64)

Ao longo da história, pessoas negras foram propositalmente desumanizadas e tinham pouca chance de se expressarem nas sociedades colonizadas, como a brasileira. A imagem da “Escrava Anastácia” com uma máscara punitiva de ferro em sua boca, analisada por Grada Kilomba (2019), ilustra o lugar que o Negro era colocado em relação ao *branco*, sobretudo na manutenção de sua quietude e silêncio.

Em contraposição a este ideário, a oralidade é a fonte central de transmissão de conhecimento nas sociedades tradicionais africanas e do ensinar e aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras, segundo Rocha (2011). Entendemos que os processos educativos atuais precisam estar pautados em metodologias que estimulem a troca de conhecimentos via

oralidade, sendo extremamente importante que se aprenda a dizer sobre os incômodos e que a voz seja finalmente um instrumento de transformações potentes.

Apesar do reconhecimento da discussão de questões raciais no sistema socioeducativo, esta ainda é pouco significativa na área da socioeducação, como salientado por Leonardo Ortegá (2018). Ele considera que as legislações, normativas regulatórias e discursos políticos relacionados ao sistema socioeducativo mencionam apenas superficialmente as questões raciais e o racismo vivenciado por adolescentes em atendimento socioeducativo.

O conhecimento sobre a questão racial incide tanto sobre a compreensão acerca de quem é o adolescente negro em cumprimento da medida socioeducativa e quais são as implicações das desigualdades raciais e do racismo em sua vida antes, durante e após o sistema quanto sobre a necessidade de pensar e elaborar formas de abordar estas questões com os socioeducandos como parte inerente ao sistema socioeducativo (Ortegá, 2018, p.50).

Além disso, Ortegá (2018) também relata criticamente as datas “comemorativas” e as atividades que surgem por meio delas no sistema socioeducativo, por exemplo: Dia da Consciência Negra, Dia da (falsa) Abolição da Escravatura e Dia Nacional da Mulher Negra. À luz da teoria crítica do currículo, Francisco Silva (2017) aponta que as datas festivas, assim como as citadas por Ortegá (2018), propiciam atividades isoladas de um projeto efetivamente integrado e emancipador, fazendo parte de uma categoria curricular nomeada de *currículo festivo*, o qual possui ações “desconexas de qualquer diretriz, projeto ou Projeto Político Pedagógico (PPP) e sem crítica política ou social a respeito das temáticas” (p.9). Além disso, muitas vezes nestas ocasiões, os responsáveis por colocar em prática as orientações que estão expressas nos documentos pedagógicos acabam folclorizando determinados povos. Os currículos são documentos de poder presentes em diferentes contextos e que expressam os pontos de vista daqueles que os escrevem e, ao observar os apagamentos de questões raciais nos currículos brasileiros, é possível inferir que eles geralmente são elaborados por mentes que reproduzem atitudes colonizadoras.

Por outro lado, Silva (2017) também se preocupa em comentar a respeito de outra categoria curricular chamada de *currículo antirracista*, que é “modelado a partir do reconhecimento de práticas racistas por meio do estudo da história nacional sob outra perspectiva, não mais eurocêntrica, e resgatando o protagonismo do negro e da negra na própria constituição do país” (p.25). Este autor defende uma perspectiva politizada do sistema de ensino

sobre as desigualdades históricas enfrentadas por diversos grupos nas escolas brasileiras, que deve se reinventar em relação a sua identidade étnico-racial.

Esses comentários a respeito das categorias curriculares escolares (festivo e antirracista) são convites para pensar o atendimento socioeducativo brasileiro, ao passo que o currículo não está presente somente na escola. Embora a escola seja indiscutivelmente um espaço para adentrar com profundidade nos debates a respeito das relações étnico-raciais, ela não é a única responsável por essas ações. A educação das relações étnico-raciais abrange os processos educativos que balizam as relações entre diferentes etnias e raças, seja como resultado de processos formais de ensino-aprendizagem ou nas relações diárias do cotidiano (Verrangia, 2022).

Currículos escolares desprovidos de estímulos para a educação das relações étnico-raciais influenciam diretamente na construção identitária de adolescentes e jovens brasileiros/as, inclusive dos/as em atendimento socioeducativo, como discutido por Nascimento (2016), ao refletir sobre a educação das relações étnico-raciais no sistema socioeducativo.

Como a escola regular, mas de forma mais violenta e autoritária, a instituição do Sistema Socioeducativo é um dos espaços em que são reproduzidos alguns dos posicionamentos e práticas que nossa sociedade conserva e que contribuem para a produção de desigualdades sociais e indivíduos embrutecidos e violentos, tais como preconceitos e discriminações raciais, sexuais, regionais/territoriais e sócio-econômicas, naturalização de explorações, exclusões, injustiças e barreiras ao pleno exercício dos direitos formais, medos das instituições e das “autoridades” que exercem poderes sobre as pessoas quase sempre de forma parcial. Isso se dá, na instituição educativa, através das suas dinâmicas de controle, disciplinarização e moldagem de corpos e singularidades às formas de vida aceitas e toleráveis pelo biopoder, valendo-se, muitas vezes para isso, de pedagogias e conteúdos considerados racistas pela própria legislação em vigor. (Nascimento, 2016, p.5)

Por mais que já se tenha passado duas décadas desde a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino brasileira, ainda existe uma baixa efetividade para atingir a tão sonhada e aparentemente distante igualdade racial. Os/as próprios/as professores/as da educação básica e profissionais do sistema socioeducativo carecem de uma formação que dê segurança para tratar desta temática indispensável, que, por muitos anos, foi invisibilizada nos currículos e nas atividades pedagógicas deflagradas nos espaços educativos escolares e não escolares.

A fragilidade da discussão sobre questões raciais nos currículos escolares impacta nos currículos que se apresentam no sistema socioeducativo e em seus desdobramentos. Em consequência, adolescentes que foram submetidos às duas instituições - escola e sistema socioeducativo - ficam “acorrentados/as” nas perspectivas dos currículos eurocêntricos. Com isso, mesmo que sejam pessoas negras, em sua maioria, como vimos anteriormente (Brasil, 2023, Distrito Federal, 2022), podem se distanciar de valores identitários relacionados à cultura afro-brasileira.

Portanto, as perspectivas dos currículos do ensino regular vão respingar na forma como socioeducandos/as e socioeducadores/as compreendem o atendimento socioeducativo. Dessa maneira, fomentar atividades sobre questões raciais no sistema socioeducativo se contrapõe ao histórico de invisibilização dos conhecimentos de povos negros que foram historicamente subalternizados e à ideia da “negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento” (Carneiro, 2005, p. 97).

O racismo pode alcançar também a alimentação e os impactos ambientais sofridos por pessoas racializadas, periféricas e vulnerabilizadas socialmente, salientados nos conceitos de racismo ambiental e nutricídio. Segundo o Coletivo Aroeira (s.d., online), “o racismo ambiental refere-se à desigualdade racial e étnica na distribuição de impactos ambientais negativos, como poluição, contaminação, degradação ambiental e acesso limitado a recursos naturais e serviços ecossistêmicos”.

Já o nutricídio, de acordo com Almeida (2023), problematiza que os alimentos que são comumente incentivados pelas grandes redes de supermercados, indústrias e mídias estão cada vez mais embranquecidos e, coincidentemente, ultraprocessados, tornando os grãos crioulos e frutos nativos livre de agrotóxicos paulatinamente mais distantes da realidade da população. “A dieta foi também objeto de colonização e permanece como parte integrante do projeto de colonialidade do poder” (Almeida, 2023, p.17).

A organização de práticas pedagógicas no sistema socioeducativo que possibilitem discussões sobre questões raciais, incluindo racismo ambiental e nutricídio, pode contribuir também na construção de um olhar interseccional junto a adolescentes, equipes profissionais e outros participantes envolvidos no atendimento socioeducativo. De acordo com Yokoy e Rodrigues (2021), o termo *interseccionalidade* foi trazido inicialmente num texto escrito pela

jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989), estabelecendo as interdependências que dizem respeito à raça e etnia, classe social e gênero, sendo uma lente de análise para se atentar às relações sociais e opressões históricas. No campo do atendimento socioeducativo, “A interseccionalidade colabora para reflexões sobre diversidade cultural, recortes de gênero, de etnia, de nacionalidade, de classe social, de orientação religiosa, política ou social em socioeducação” (Yokoy; Rodrigues, 2021, p.23).

Este artigo valoriza as diversificadas formas de se abordar as questões raciais e de se fazer a educação das relações étnico-raciais no sistema socioeducativo, considerando interseccionalidades e as distintas maneiras de tocar os/as socioeducandos/as nas profundezas de sua historicidade. Nas próximas seções, serão apresentados os objetivos do estudo, sua metodologia e a discussão dos resultados, contemplando o trabalho do Coletivo Aroeira junto a adolescentes em atendimento socioeducativo no Distrito Federal, e salientando a diversidade étnico-racial, desigualdades provenientes do processo de colonização, racismo ambiental e agroecologia.

2. OBJETIVOS

- Tecer um diálogo teórico entre os desafios enfrentados por instituições educativas - escolares e não escolares - ao abordar a Educação das Relações Étnico-Raciais e os efeitos destas nas vidas de adolescentes em atendimento socioeducativo no Distrito Federal.
- Apresentar a proposta de metodologia desenvolvida pelo Coletivo Aroeira junto a adolescentes em atendimento socioeducativo no Distrito Federal, no entrecruzamento de questões ecológicas e questões raciais, a partir de relato de experiência como integrante do coletivo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O artigo relata minha experiência participando do Coletivo Aroeira, desde minhas práticas de estágio/extensão que se iniciaram em 2021. De acordo com as normas para Trabalhos de

Conclusão de Curso (TCC) na Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, estabelecidas pela Resolução da Câmara Setorial de Graduação da FE nº 01/2016, o TCC pode seguir o formato de monografia ou de artigo científico (artigo 5º) e

pode ser elaborado a partir de experiências oriundas do estágio supervisionado, da participação em projetos de iniciação à docência, iniciação científica ou de atividades de extensão (...), de questões relevantes na área de educação estudadas ao longo do curso, ou ainda de revisão bibliográfica e tratamento científico de um tema da Pedagogia (artigo 2º).

Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência é uma modalidade de escrita acadêmica frequentemente utilizada em ensaios acadêmico-científicos no campo da Educação e que apresenta práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais de modo descritivo, crítico e reflexivo. As experiências relatadas podem se originar de atividades universitárias de ensino, pesquisa e/ou extensão, estágios, iniciação a docência, residências pedagógicas, residências multiprofissionais, intercâmbios acadêmicos, dentre outras.

O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica (Mussi, Flores e Almeida, 2021, p.65).

O estudo se apoia na abordagem descritiva e fenomenológica em pesquisa qualitativa, seguindo a proposta de Trivinos (1987):

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente (Trivinos, 1987, p.128).

Como integrante do Coletivo Aroeira, constatei que a maior parte das pessoas atendidas pelas atividades do coletivo sofreram violações de direitos, são negras e enfrentam diversas situações de vulnerabilidade social, incluindo a exclusão escolar. Na sequência, como resultados do relato de experiência, descrevemos a proposta da metodologia desenvolvida pelo Coletivo Aroeira, cujo trabalho se sustenta em perspectivas de Agroecologia, de Redução de Danos, Educação Popular e luta pela justiça climática, por meio de encontros com adolescentes em atendimento socioeducativo no Distrito Federal.

3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS-

3.1. Caracterização do Coletivo Aroeira: histórico, composição, público-alvo e o tripé Agroecologia, Redução de Danos e Educação Popular

O Coletivo Aroeira é fruto de um estágio em Psicologia Clínica da Universidade de Brasília e teve seu início em 2018, no Setor Comercial Sul. Iniciou-se com um canteiro feito em frente ao CAPS- Centro de Atenção Psicossocial²– importante lugar de convivência comunitária em local conhecido como a Cracolândia do Plano Piloto, Garagem ou, ainda, como é chamado de forma pejorativa, "Buraco do Rato" (Cavalcanti; Scandiuzzi; Maciel, 2020, p.4).

A princípio, as atividades do coletivo eram voltadas às mulheres que moravam ou frequentavam aquele território. De acordo com as autoras Cavalcanti, Scandiuzzi e Maciel (2020), o objetivo do projeto era integrar conhecimentos diversos sobre saúde por meio do cultivo da terra, sobretudo de Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs) e plantas medicinais, aprendendo diretamente com a natureza e empoderando as mulheres que construíam aquele espaço.

Convém lembrar a importante articulação entre o Coletivo Aroeira e a Organização da Sociedade Civil (OSC) Tulipas do Cerrado para viabilizar o trabalho e facilitar os diálogos com as pessoas que viviam ali. De acordo com o site das Tulipas do Cerrado (s.d., online), “A organização tem atuado em Redução de Danos (RS) e na articulação de uma rede de proteção a profissionais do sexo, trabalhando principalmente com a população de rua e com as profissionais do sexo em situação de rua ou não”.

Em 2021, a Polícia Militar do DF destruiu todo o plantio que havia no Setor Comercial Sul, com a justificativa de que aquelas plantas - as quais alimentavam e medicavam determinada população - serviam de esconderijos para “criminosos”, drogas e armas. A partir desse acontecimento, o projeto foi se desdobrando e, ainda em 2021, aconteceu a 1ª jornada de Agroecologia e Redução de Danos. Desde então, o Coletivo Aroeira passou a ocupar diversos

² Os Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS) “são lugares onde oferecem serviços de saúde abertos para a comunidade. Uma equipe diversificada trabalha em conjunto para atender às necessidades de saúde mental das pessoas, incluindo aquelas que enfrentam desafios relacionados às necessidades decorrentes do uso prejudicial de álcool e outras drogas. Esses serviços estão disponíveis na região e são especialmente focados em ajudar em situações difíceis ou no processo de reabilitação psicossocial”. (Informação disponibilizada no site do Ministério da Saúde: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/desmad/raps/caps>, acesso em 26 de agosto de 2024).

territórios e instituições, como os Centros de Referência Especializados em Assistência Social (CREAS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Unidades de Atendimento Socioeducativo, Unidades Básicas de Saúde (UBS), parques, escolas públicas do Distrito Federal, entre outros.

O Coletivo Aroeira é construído e movimentado principalmente por profissionais do sexo, pessoas egressas do sistema carcerário e do sistema socioeducativo, população LGBTQIAPN³, pessoas que faziam ou fazem uso abusivo de substâncias e que estão ou estiveram em situação de rua. O site do Coletivo Aroeira (s.d., online) informa que são “um grupo feminista formado por mulheres e homens cis e trans que carregam saberes diversos e que tiveram a vida marcada pelo proibicionismo, sobretudo pela guerra às drogas, pelo cárcere, pelo trabalho sexual e pela vida em situação de rua”. Isto é, o grupo é composto majoritariamente por sujeitos que tiveram suas histórias de vida atravessadas por desigualdades de gênero, raça, etnia, classe, entre outras intersecções.

Em reuniões internas do Coletivo, alinhou-se que é importante evidenciar exatamente quais são essas pessoas; o grupo fez questão que suas origens fossem apresentadas nos diferentes contextos. Em respeito a este combinado, neste artigo detalhamos quem são as pessoas que compõem o Coletivo Aroeira a fim de lhes dar visibilidade social e ao complexo trabalho que realizam, em contraponto à histórica estigmatização que sofrem.

Hoje, o grupo é formado por 14 pessoas que circulam por diferentes territórios no DF (Coletivo Aroeira, s.d., online). Atualmente, os participantes do Coletivo Aroeira são remunerados para estarem presentes nos encontros que acontecem todas as quintas-feiras. Eles/as planejam, avaliam, plantam, beneficiam o que é plantado, cuidam e são cuidados/as, aprendem e compartilham seus saberes, bem como (re)organizam os próximos passos que o Coletivo precisa dar.

As ações promovidas pelo Coletivo Aroeira envolvem, prioritariamente, o cuidado com a saúde integral, por meio da Agroecologia, Redução de Danos e Educação Popular, segundo Cavalcanti (2021). “A agroecologia é a formalização de um conhecimento muito antigo, que leva em conta os saberes populares e a saúde do solo e dos seres que dele dependem” (Cavalcanti, 2021, p.229). A proposta metodológica do Coletivo Aroeira pressupõe que o cultivo da terra deve ser comprometido com a justiça social e ambiental.

³ Sigla que abrange pessoas de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais, incluindo lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e não-binárias.

No Coletivo, a Redução de Danos (RD) é compreendida como “uma ética do cuidado, uma vez que promove autocuidado e busca, por meio do cuidado, direitos e autonomia, em uma perspectiva que passa tanto pelo individual quanto coletivo” (Cavalcanti, 2021, p.229).

Já a Educação Popular é vista como

uma abordagem pedagógica e um movimento social interessados em promover a conscientização, a participação e a transformação social por meio da educação. É uma forma de educação que emerge dos **contextos populares** e das **lutas sociais**, valorizando o conhecimento e a experiência dos **grupos marginalizados e oprimidos** (Coletivo Aroeira, s.d., online).

Nas práticas do Coletivo Aroeira, se planta comida ao mesmo tempo em que recupera um ambiente que foi degradado; se acrescentam hortaliças, sementes em abundância, plantas nativas, árvores frutíferas diversas e todas estabelecem um consórcio nos Sistemas Agroflorestais (SAF's). A Agroecologia tem se mostrado ferramenta estratégica de saúde mental, de cuidado e de valorização de saberes variados, considerando que, gradativamente, ela mesma vai ensinando o grupo a compreender que viver, consumir e se identificar com a diversidade é sinônimo de saúde. De acordo com Cavalcanti *et al.* (2021, p. 02), existe

[...] potencial de se enxergar o cuidado como tecnologia da Agroecologia e a Agroecologia como tecnologia de cuidado, de maneira a argumentar que ambos se constroem mutuamente a partir de saberes ancestrais compartilhados e materializados por mulheres negras, indígenas, quilombolas e do campo. (Cavalcanti *et al.*, 2021, p. 02)

O Coletivo Aroeira está em construção há seis anos, com pessoas muito diversas que decidiram aprofundar seus vínculos - com todos os desafios e alegrias- para aprender a sonhar e retomar sonhos, objetivando novos modos de existir e, principalmente, de continuar existindo. Aos poucos, as características do Coletivo vão tomando forma, sobretudo, no que diz respeito à luta política e decolonial por justiça climática e ao enfrentamento das diversas maneiras de se fazer monoculturas, afinal,

Na monocultura a ausência da diversidade e da interação entre os diferentes modos na constituição de um ambiente ecológico alimenta distorções e dissonâncias sobre a presença e o pertencimento. Monocultura na lógica da dominação colonial é a desertificação de florestas, o desabamento de mundos, o dismantelamento de lógicas plurais. Nesse sentido, o termo monocultura reivindicado nessa crítica opera na dobra entre o político e o simbólico para denunciar a limitação de um sistema descomprometido com a vida (Rufino, 2023, p.43).

Rosa Rocha (2011, p. 42) compartilha um dito popular africano que sustenta o senso de comunidade de toda prática educativa: “é na junção dos saberes de cada um que se forma o saber de todos: A sabedoria é como o tronco do embondeiro⁴, uma pessoa sozinha não consegue abraçá-lo”. Entendemos que o senso de comunidade é inerente ao trabalho pedagógico do Coletivo Aroeira e ao atendimento socioeducativo, em que participam diversas mãos tecendo objetivos e alegrias em comum.

Vale ressaltar que a população periférica no Distrito Federal raramente tem acesso a parques ou a praças com uma densa área verde e há poucos estímulos relacionais e financeiros para terem um contato constante com a natureza, que deveria estar ao redor. O mercado imobiliário tem invadido o que ainda resta de Cerrado nesses territórios periféricos do DF. Muitos desses espaços estão sobrecarregados de lixos e entulhos variados, o que parece ter servido de justificativa para soterrar mais rios e desmatar áreas de Cerrado que já foram degradadas e que ainda estão tentando se recuperar.

Os dados do Mapa das Desigualdades do Distrito Federal de 2022 (Instituto Nacional de Estudos Socioeconômicos, 2023) indicam que, nas periferias do DF, além da renda *per capita* por domicílio ser mais baixa, existe menor quantidade de espaços culturais, quadras esportivas, praças, parques e ruas arborizadas perto das residências dos moradores. Quase nunca se aprende a contestar as diferenças socioambientais que se apresentam nos bairros nobres, com abundância de água, árvores, animais e saneamento básico. Para exemplificar, é só comparar visualmente de cima o Lago Sul com o Sol Nascente.

Mais ainda, as escassas reflexões a respeito do racismo ambiental e suas implicações para a saúde das diversas populações dificultam compreender a relevância de se movimentar coletivamente na luta por justiça climática, tema especialmente relevante para populações periféricas. Estes são fatores que contribuem para o afastamento dos processos ecológicos (que são inatos ao ser humano) e para que muitas pessoas que se desenvolvem em territórios periféricos deixem de se sentir parte da natureza, ingiram alimentos cada vez mais ultraprocessados, “nutram” sua pele com cosméticos invasivos e tóxicos e sejam tomadas pelas telas tecnológicas e suas cores estimulantes. A partir desse desalinhamento, proporcionado pelos grandes fazedores de miséria, a comunidade periférica tende a continuar adoecendo, se

⁴ Embondeiros, gênero de plantas a que pertencem os baobás, são árvores consideradas sagradas por várias comunidades afro-brasileiras. Simboliza fertilidade, fartura e cura.

enraivecendo, deixando de relacionar seu bem estar com a qualidade ambiental do lugar onde residem e, se esquecem da preciosidade de se ter qualidade de vida no espaço em que ocupam.

O racismo ambiental nos ajuda a compreender que coexistir com recursos naturais é uma violência sistêmica comumente projetada para as periferias, ou seja, não se trata de uma escolha individual. “É nesse sentido que o racismo emerge como determinante social da saúde, na medida em que a concentração de riqueza e poder, bem como as condições ambientais e de vida e o fator raça, está associada às iniquidades em saúde” (Jesus, 2020, p.4).

O Coletivo Aroeira tem realizado recentemente diversas atividades com adolescentes em atendimento socioeducativo no Distrito Federal, como será descrito na próxima seção.

3.2. A metodologia construída pelo Coletivo Aroeira para o encontro com adolescentes em atendimento socioeducativo no Distrito Federal

As atividades desenvolvidas pelo Coletivo Aroeira visam contribuir para inverter o cenário de racismo ambiental e exclusão social e escolar, a partir do tripé Agroecologia, Redução de Danos e Educação Popular. O Coletivo vem desenvolvendo uma metodologia que incorpora diferentes estratégias para promover a saúde, discutir o racismo ambiental e conscientizar adolescentes em atendimento socioeducativo no Distrito Federal sobre como as questões raciais afetam a qualidade de vida nas comunidades periféricas. Algumas das diversas atividades realizadas pelo Coletivo no sistema socioeducativo do DF são: roda de conversa e oficinas; práticas de cuidado comunitário; visita a Sistemas Agrofloretais (SAF's), manejo agroecológico e trilhas no Cerrado; beneficiamento de plantas do Cerrado; produção de cosméticos naturais; dentre outras. Antes do início destas atividades, o Coletivo Aroeira realizou um encontro interno para se capacitar sobre temáticas relacionadas à socioeducação.

A Tabela 1 sistematiza todas as atividades desenvolvidas pelo Coletivo Aroeira no sistema socioeducativo do Distrito Federal, no intervalo de 2021 até julho de 2024 (momento da escrita do TCC), e sinaliza os eixos estratégicos da ação socioeducativa do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2006b), mencionados anteriormente no artigo.

Tabela 1: Atividades desenvolvidas pelo Coletivo Aroeira no sistema socioeducativo do DF:

| Ano | Atividades desenvolvidas | Tipo de unidade socioeducativa | Eixos estratégicos do SINASE |
|------------|--|---------------------------------------|--|
| 2021 | Roda de conversa sobre Redução de Danos numa perspectiva antiproibicionista e antirracista, em parceria com o projeto “Skate na medida socioeducativa”. | GEAMA A | Diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual; e Saúde. |
| 2022 | Visita aos SAF’s na sede rural do Coletivo Aroeira; Momento de piscina e lazer; Almoço diverso, cerratense e vegano; Plantio de SAF com ênfase em plantas medicinais; e Roda de conversa sobre racismo ambiental. | GEAMA B | Diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual; Esporte, Cultura e Lazer; Saúde; e Profissionalização/ Trabalho/Previdência |
| 2023 | Roda de conversa sobre Redução de Danos e Agroecologia, envolvendo a temática racial; Produção de cosméticos naturais para o uso de adolescentes; Práticas de cuidado comunitário; e Almoço cerratense e vegano. | Unidade de Internação A | Diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual; Esporte, Cultura e Lazer; Saúde; e Profissionalização/ Trabalho/Previdência |
| 2023 | Roda de conversa sobre Redução de Danos e Agroecologia envolvendo o racismo ambiental; Almoço diverso e vegano; Trilha para a identificação de plantas nativas do Cerrado e banho de rio; e Beneficiamento da entrecasca do barbatimão. | GEAMA B | Diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual; Saúde; Esporte, Cultura e Lazer; e Profissionalização/ Trabalho/Previdência |
| 2024 | Visita aos SAF’s na sede rural do Coletivo; Manejo agroecológico; Roda de conversa sobre racismo ambiental; e Lanche vegano, diverso e cerratense. | GEAMA C | Diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual; Esporte, Cultura e Lazer; Saúde; e Profissionalização/ Trabalho/Previdência |
| 2024 | Oficina sobre Redução de Danos, na perspectiva das infecções sexualmente transmissíveis; Elaboração de planejamento em grupo para implementar um SAF na GEAMA; e Lanche diverso. | GEAMA C | Diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual; Saúde; e Profissionalização/ Trabalho/Previdência |
| 2024 | Roda de conversa sobre Redução de Danos e Agroecologia, abordando a questão racial; Banho de rio; e Lanche diverso. | GEAMA B | Diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual; Esporte, Cultura e Lazer; e Saúde |

Fonte: elaboração própria, 2024.

Foram realizadas sete atividades pelo Coletivo Aroeira no sistema socioeducativo do DF, em uma unidade de internação (Unidade de Internação A) e em três Gerências de Atendimento em Meio Aberto do DF- GEAMAs (GEAMA A, GEAMA B e GEAMA C). Todas as atividades se relacionam a dois eixos estratégicos do SINASE: “Saúde” e “Diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual”. Cinco atividades se relacionam ao eixo “Esporte, Cultura e Lazer” e cinco ao Eixo “Profissionalização/ Trabalho/Previdência”.

Tendo em perspectiva as peculiaridades do grupo de adolescentes e as práticas de Agroecologia, Redução de Danos e Educação Popular do Coletivo Aroeira, as atividades empregaram diversas estratégias metodológicas (como rodas de conversa, oficinas, visitas a SAFs, trilhas no Cerrado, dentre outras), para fomentar a sensibilização sobre questões raciais, em especial pelo racismo ambiental, buscando construir de modo participativo possíveis soluções para o enfrentamento das mazelas e violências enfrentadas pelas juventudes e comunidades periféricas. As atividades incluíram, de diferentes maneiras, a temática do racismo ambiental, integrando conhecimentos e experiências dos/as próprios/as adolescentes em atendimento socioeducativo, que mostraram ser descobertas valiosas para os/as socioeducandos/as durante esse processo.

As rodas de conversa estiveram sempre presentes no início e no final dos encontros promovidos pelo Coletivo Aroeira com os/as adolescentes em atendimento socioeducativo. A roda de conversa, conforme Costa *et al.* (2015), é uma metodologia que facilita a participação, o compartilhamento de curiosidades, a aproximação de diferentes realidades, o acolhimento de angústias e a construção de novos conhecimentos. Além disso, fortalecem a promoção da saúde, ao passo que “as rodas de conversa surgem como um espaço de escuta cuidadosa, que produzem o desenvolvimento de capacidade individual e coletiva” (p.3).

As rodas de conversas sobre Redução de Danos, com o enfoque no uso de substâncias, sobretudo a maconha, colocaram em perspectiva o proibicionismo e as práticas racistas que conduzem a política de drogas e o tratamento da polícia no Brasil com as pessoas racializadas. Em uma GEAMA, o Coletivo Aroeira também realizou roda de conversa sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), na abordagem da Redução de Danos. O Coletivo Aroeira também é composto por profissionais do sexo e redutoras de danos, comprometidas em fazer esse trabalho de alertar outras profissionais nas ruas do DF. Essa experiência contribui para quebrar uma série de tabus sobre sexualidades dos/as adolescentes.

Segundo Ortegá (2018), dialogar a respeito das questões raciais tem muito mais potência quando se realiza em grupo e, de acordo com Rocha (2011), a oralidade deve ser valorizada nos processos de ensinar e aprender nas relações cotidianas das comunidades afro-brasileiras. O formato da roda de conversa atende a estas duas ideias e possibilitou diálogos genuínos, interessantes, educativos e promotores de saúde, considerando que as conversas se desenvolveram com os/as adolescentes a partir das experiências de vida de todos/as que compunham a roda.

O compartilhamento de curiosidades nas rodas de conversa (Costa *et al.*, 2015) se aproximam das reflexões de Freire (1996) sobre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica. A primeira está num lugar de pouco amadurecimento daquilo que se procura saber. Já a curiosidade epistemológica se preocupa em vasculhar o que não sabe que vai achar, cria caminhos e métodos à medida que se vai “*curiando*”. Entendemos que atuar na socioeducação passa por mediar atenciosamente os percursos que levam o/a socioeducando de uma curiosidade para outra.

Entendemos que as práticas metodológicas do Coletivo Aroeira ajudam a juventude periférica do DF que cumpre medida socioeducativa a perceber que o contato com a terra é uma prática sociocultural relevante e que deve ser resgatada, opondo-se aos processos de colonização e opressão histórica a populações afro-brasileiras. Rufino (2023) compartilha a ideia de “um roçado que sustenta a defesa de que a principal tarefa educadora é a busca incessante por liberdade e que em nosso tempo essa tarefa implica investigar e estabelecer crítica contra as violências direcionadas aos modos comunitários oprimidos pela lógica colonial” (p.38).

Não se trata mais de uma atividade dos “antigos”. Além de ser benéfica para a saúde dos seres vivos e do solo que sustenta a vida, também se torna uma oportunidade de geração de renda, ao utilizar os recursos disponíveis no bioma ocupado, como exemplificado pelas oficinas de beneficiamento de plantas do Cerrado para produção de cosméticos naturais (por exemplo: desodorante, protetor labial, sabonete, óleo hidratante, esfoliante, shampoo e condicionador) em uma Unidade de Internação.

Usar as ervas (que foram plantadas e colhidas pelo grupo) e os óleos essenciais (destilados pelo coletivo) para beneficiar, de forma terapêutica, a pele desses/as adolescentes/as foi interpretado pelos/as socioeducandos/as como um “presente”. Os/as adolescentes se identificaram muito com essa atividade e todos os cosméticos feitos ficaram disponíveis nos

módulos da unidade para uso contínuo. Estas foram atividades que evidenciaram maneiras de promoção da saúde e de cuidado (pessoal, interpessoal, comunitário e ambiental), além de serem mais uma possibilidade de geração de renda. Ações de profissionalização e trabalho são, inclusive, preconizadas pelos eixos estratégicos da ação pedagógica do SINASE (Brasil, 2006b).

Os cultivos agroflorestais, parte essencial do trabalho do Coletivo Aroeira, são uma potente ferramenta pedagógica e metodológica. Os/as socioeducandos/as se encantaram por esse trabalho; era visível a restauração que ia acontecendo no ambiente e nas pessoas que vivem ao redor. A atividade de identificação botânica, por exemplo, enriqueceu muito a complexidade das aprendizagens dos/as socioeducandos/as. Tiveram as oportunidades de conhecer as medicinas e alimentos suspensos nos galhos, imersos nas folhas e arraigados nos troncos do Cerrado, de beneficiar estas plantas e vislumbrar possibilidades de formas de sobrevivência, de geração de renda via extrativismo e de se relacionar com o meio ambiente.

Outra ação que também se mostrou muito potente em socioeducação foi o manejo agroecológico com os/as adolescentes em uma GEAMA. Foram momentos que o Coletivo escolheu uma área que precisava de um cuidado e distribuiu as funções para cada um/a: fazer podas em altura, com equipamentos de segurança; fatiar galhos grossos com a motosserra para espalhar pelos canteiros; fazer a colheita de cachos de banana; manejar as bananeiras utilizando o facão; cobrir o solo; retirar algumas plantas espontâneas com tesoura de poda; dentre outras. Vê-los/as suando, com ferramentas nas mãos, tomando sol, movimentando o corpo, sentindo satisfação em realizar essa atividade e se identificar com ela foi fruto de um resgate de saberes ancestrais que fizeram parte de processos de sentir, pensar e refletir sobre questões raciais.

A Agroecologia - conhecimento advindo dos quilombolas, indígenas, ribeirinhos e outros povos antigos que souberam preservar e se beneficiar das matas - viabiliza a aproximação com a temática racial. Essa pode ser uma forma de se atingir os objetivos do atendimento socioeducativo, contribuindo para construir “estratégias que apoiam o/a adolescente a ressignificar a si mesmo/a, seus valores e suas relações com as demais pessoas, a construção de novas experiências, novas formas de expressão, de se apropriar da realidade.” (Yokoy; Rodrigues, 2021, p.11).

As atividades realizadas pelo Coletivo Aroeira com os/as socioeducandos/as valorizaram pedagogicamente a dimensão corporal, de modo a possibilitar a compreensão de si enquanto sujeitos que carregam uma forte história de colonização junto a si e de seu corpo-território. De

acordo com Luiz Rufino (2018), “as questões acerca dos saberes (epistemologias) perpassam necessariamente por um reconhecimento do corpo, na medida em que todo saber só é possível quando praticado, ou seja, incorporado” (p.17). Para este autor, os corpos de pessoas colonizadas historicamente têm sido submetidos a “protocolos disciplinares coloniais”, “traumas” e “tensões musculares” (p.85) relacionados ao racismo.

Quando o Coletivo Aroeira recebeu os/as socioeducandos ou os/as visitou, era prioridade ofertar uma alimentação saudável, diversa, vegana e com a presença de frutos nativos do Cerrado. A ideia era compartilhar uma comida saborosa e, junto com ela, trazer reflexões sobre insegurança alimentar e os tipos de alimentos com maior acesso nas comunidades periféricas. Ao longo do tempo, a cultura do colonizador ensinou que produtos embalados seriam supostamente mais satisfatórios do que a comida que se descasca. As reflexões mediadas pelas atividades do Coletivo Aroeira abordaram a necessidade de ter consciência sobre o nutricional resultado da colonização (Almeida, 2023) e o consumo de insumos ultraprocessados, refinados e açucarados, que são mais baratos, em detrimento de alimentos que, muitas vezes, podem estar presentes na praça da “quebrada”, gratuitamente.

Ainda nos encontros do Coletivo Aroeira com os/as socioeducandos/as, foram realizadas práticas de lazer, geralmente momentos de piscina ou banhos de rio e floresta. O Coletivo reconhece o valor de estar em contato com a mata e sabe que essa oportunidade não está disponível para todos. Quando alguém da periferia do DF deseja tomar um banho de rio com água limpa ou de piscina, essas ações prioritariamente envolvem gastos. Para se divertir em ambientes com mais natureza, é preciso pagar transporte, alimentação, entrada, entre outros custos, o que acaba inviabilizando e adiando ainda mais esse acesso a grande parte da população periférica, evidenciando o racismo ambiental (Coletivo Aroeira, s.d., online).

Nas atividades do Coletivo Aroeira, e a sua própria dinâmica de funcionamento, intenta-se criar um senso de comunidade, que respeite o território corporal e induza os/as adolescentes a aprender coletivamente em parceria com seus corpos, suas vozes, suas curiosidades, seus afetos e necessidades. Entendemos que esta intencionalidade converge com a perspectiva de bell hooks (2021, p. 176) de que “o amor que criamos em comunidade permanece conosco aonde quer que vamos. Orientados por esse conhecimento, fazemos de qualquer lugar um local em que podemos regressar ao amor”. A partir da experiência vivenciada no Coletivo Aroeira, afirmo que o amor, de forma imprescindível, se torna metodologia para atuar pedagogicamente.

3.3. A Educação para as Relações Étnico-Raciais no sistema socioeducativo

As observações feitas por Ortegal (2018), Nascimento (2016) e Yokoy e Rodrigues (2021) enfatizam a necessidade de proporcionar reflexões mais aprofundadas acerca das questões raciais e dos efeitos da colonialidade no sistema socioeducativo. Entendemos que o contato dos/as adolescentes em atendimento socioeducativo com a Agroecologia, promoção de saúde e saberes ancestrais, mediados pelas atividades do Coletivo Aroeira, contribui para problematizar os percalços da colonização e também a resistência de pessoas e comunidades que sofreram e sofrem opressões ao longo do processo de construção da nossa sociedade.

O Coletivo Aroeira têm discutido questões raciais com socioeducandos/as do DF, utilizando a Agroecologia, a Redução de Danos e a Educação Popular como instrumentos pedagógicos. As aprendizagens construídas coletivamente e de modo participativo nas atividades relatadas na seção anterior têm potência para contribuir para o enfrentamento de vulnerabilidades sociais e opressões historicamente sofridas por pessoas e grupos que se desenvolvem em territórios periféricos, como são os/as socioeducandos/as, suas famílias e suas comunidades. Consideramos essencial que estes/as adolescentes enxerguem suas próprias condições históricas e socioculturais e seus pertencimentos étnico-raciais, pois

os adolescentes autores de atos infracionais não devem ser educados para engolir sua raiva e destrutividade, mas para, compreendendo os seus determinantes, tornarem-se sujeitos históricos dos seus próprios destinos, engajando-se politicamente na transformação não apenas de si mesmos, mas da realidade histórica do gênero humano (Paes; Silva, 2018, p.83)

Entretanto, ainda existe a necessidade de maiores investimentos na educação das relações étnico-raciais no sistema socioeducativo e nas escolas brasileiras (Nascimento, 2016). Para este autor, o sistema socioeducativo, de modo semelhante à escola regular, ainda que contrarie a legislação vigente, tem mantido currículos e práticas institucionais que favorecem a continuidade de desigualdades, exclusões e opressões históricas, incluindo as de natureza socioeconômica e o racismo. É importante intensificar o debate sobre questões raciais no sistema socioeducativo brasileiro, de modo a avançarmos de um currículo apenas comemorativo para um currículo verdadeiramente antirracista, como discutido por Silva (2017).

Os resultados deste artigo reforçam que a discussão sobre questões raciais é potente e deve ser tratada enquanto temática basilar no sistema socioeducativo. Entendemos que a

educação das relações étnico-raciais precisa pautar o atendimento socioeducativo, pois essa juventude demonstra interesse em pensar e dialogar sobre questões profundas que a constitui, como são as questões raciais no nosso país, conforme experienciado ao longo da minha participação no Coletivo Aroeira.

Segundo Severo e Zucchetti (2021), a diversidade é um traço natural do saber pedagógico. Portanto, entendemos que a diversidade deve ser premissa para o trabalho do(a) pedagogo(a), seja na educação escolar, seja em espaços educativos não-escolares, como é o campo da socioeducação. Defendemos que o trabalho do pedagogo deve promover o ensino da história afro-brasileira por meio de projetos e atividades que oportunizem a (re)criação de experiências e vínculos, o cuidado, à saúde, a afetividade, a oralidade e a partilha coletiva, como se pode vivenciar nas atividades do Coletivo Aroeira junto a adolescentes em atendimento socioeducativo do DF.

Nessa direção, é preciso presença, comprometimento e criatividade para desenvolver atividades pedagógicas que produzam sentido com esses/as adolescentes e que possibilitem a crítica ao projeto de dominação colonial existente ainda hoje, que criminaliza essa população diariamente. De acordo com bell hooks (2021), “existe uma distância entre os valores que dizem defender e sua disposição de fazer o trabalho necessário para conectar pensamento e ação, teoria e prática, para concretizar esses valores e assim criar uma sociedade mais justa.” (p.174).

Além disso, é necessário investimento na formação qualificada de educadores/as e socioeducadores/as sobre questões raciais e a inclusão de questões raciais nos currículos, a fim de se combater a invisibilização histórica dos conhecimentos afrodescendentes, aproximar jovens de suas identidades afro-brasileiras e promover uma educação inclusiva e equitativa. Como apontado por Ribeiro e Gaia (2021), a educação das relações étnico-raciais é temática insuficiente e fragmentada nos cursos de formação de professores, especialmente quando se consideram os currículos e a organização coloniais das universidades.

No caso de educadores no sistema socioeducativo, Nascimento (2016, p. 26) sugere que a educação das relações étnico-raciais pode abordar:

sobre os processos sociais-históricos e as condições político-econômicas que constituem a própria condição em que se encontram os/as adolescentes ditos/as infratores/as; sobre o racismo e a necessidade de posicionamentos críticos a esse respeito; sobre saberes e culturas de matrizes africanas e suas possibilidades criativas e positivas, com base nos valores civilizatórios das africanidades e em trajetórias negras de sucesso nas artes, na política e em outras atividades sociais e técnicas, na perspectiva de ajudar os/as adolescentes a visualizarem caminhos,

a aprenderem a conduzir suas próprias vidas sem violarem direitos e serem ativistas de formas dignas de relações sociais.

Nas práticas do Coletivo Aroeira, os instrumentos de mediação das atividades e o processo avaliativo escolhido priorizaram a autonomia dos/as participantes, respeitando suas individualidades, sua diversidade, suas experiências e seus saberes. Os conhecimentos das ruas, das florestas e de comunidades afro-brasileiras, presentes nos diálogos estabelecidos nas rodas de conversa com socioeducandos/as, podem ser um caminho para promover reflexividade, transformações sociais e processos de desenvolvimento, em sintonia com as afirmações sobre socioeducação de Bisinoto *et al.* (2015).

Partindo do entendimento de que as práticas educativas intencionais, planejadas e sistemáticas são propulsoras do desenvolvimento complexo dos adolescentes autores de atos infracionais, defende-se que a ação socioeducativa, orientada por uma clara concepção de socioeducação, tem o potencial de mobilizar novos posicionamentos juvenis para enfrentar a ordem e as regras sociais estabelecidas (Bisinoto *et al.*, 2015, p.10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Periferia pede paz, lazer, cultura, inteligência, não muvuca” (Sabotage, 2000).

Este artigo versou sobre os desafios enfrentados por instituições educativas, tanto escolares quanto não escolares, ao tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e seus impactos na vida de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Distrito Federal. Apresentou-se o campo da socioeducação e o atendimento socioeducativo oferecido a adolescentes no Brasil, discutindo questões relacionadas à racialidade e à Educação das Relações Étnico-Raciais.

A partir de relato de experiência, descreveu-se de modo analítico e reflexivo a metodologia proposta pelo Coletivo Aroeira, que se baseia em princípios de Agroecologia, Redução de Danos e Educação Popular. O Coletivo realizou diversas atividades com adolescentes em atendimento socioeducativo no Distrito Federal, para promover a saúde e o cuidado coletivo, abordar o racismo ambiental e conscientizar os jovens sobre como as questões raciais e ambientais afetam a qualidade de vida nas comunidades periféricas.

As atividades do Coletivo Aroeira com adolescentes em atendimento socioeducativo no DF enfatizaram a importância da educação que respeita a história e as necessidades da juventude periférica, promovendo um senso de comunidade e consciência crítica. Os resultados indicaram que as diversas atividades se relacionam aos eixos estratégicos da ação pedagógica do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2006b) e promoveram relevantes processos de trocas de experiências, resgate de saberes ancestrais, reflexividade e conscientização sobre questões raciais, nutrídio, colonização, ancestralidades, redução de danos, corporeidade, coletividade, dentre outros.

As atividades criaram um ambiente de reflexão e troca de experiências entre os participantes, sendo espaços para questionar e confrontar os processos de colonização e opressão histórica enfrentados pelas populações afro-brasileiras e valorizar as identidades afrodescendentes. Incorporaram as dimensões corporais e culturais dos participantes, promovendo uma conexão mais profunda com o meio ambiente e com a coletividade. Adicionalmente, o Coletivo Aroeira promoveu práticas de alimentação e lazer que integram o processo educativo, oferecendo momentos de interação com a natureza e relaxamento, fundamentais para o bem-estar físico e emocional dos participantes.

O Coletivo Aroeira possui uma simpatia grandiosa para conviver com os/as socioeducandos/as. A forma como as atividades do coletivo foram conduzidas ofereceu um espaço onde os adolescentes puderam explorar suas curiosidades, expressar suas vozes e manifestar suas necessidades, saberes e afetos. As atividades envolveram os/as adolescentes, evocando a ancestralidade habitada em cada participante, transformando a maneira de observar os territórios e suas injustas assimetrias, além de os/as convidar para compor uma rede ampla de cuidado consigo, com a comunidade e a terra.

O estudo contribui para diminuir a escassez de estudos sobre questões raciais no sistema socioeducativo. Não a toda, diante das poucas pesquisas sistematizadas sobre o tema, a edição de 2024 do Simpósio Nacional em Socioeducação, do qual pude participar, teve como tema “Antirracismo, Direitos Humanos e Cenários de resistência”.

Apontamos para a necessidade de mais pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais e a (socio)educação antirracista, especialmente levando em conta os efeitos da colonialidade na exclusão social de jovens negros/as das periferias, como é o caso de muitos/as adolescentes que estão em atendimento socioeducativo no Brasil e no Distrito Federal. Desejo

que, com este trabalho, as sementes racializadas sejam plantadas, germinadas e floresçam para além das unidades socioeducativas, perfumando caminhos futuros alternativos ao envolvimento infracional dos/as adolescentes.

No atual contexto brasileiro de adolecer, muitas escolas estão sendo militarizadas e a reforma do ensino médio tem enfatizado o ensino técnico e profissionalizante. Já no sistema socioeducativo, percebe-se a prioridade de disciplinarização e dos interesses do mercado de trabalho em muitas atividades pedagógicas. Entendemos que o campo da socioeducação pode se beneficiar imensuravelmente de atividades com intencionalidade emancipatória, comprometidas com a garantia de direitos, com o cuidado, com a promoção da saúde integral das pessoas, com a agroecologia e com a educação das relações étnico-raciais, reconhecendo ancestralidades que permeiam a alma.

Práticas educativas com enfoque étnico-racial nos espaços escolares e no sistema socioeducativo, como as experienciadas no Coletivo Aroeira, mostram que a realidade de muitos/as socioeducandos/as, ainda, é atravessada de modo interseccional por diversas violências, explorações e opressões. Defendemos esperançosamente a mobilização de novas formas de aprender, a partir das contribuições da educação das relações étnico-raciais, das premissas do campo da socioeducação, da Agroecologia, da promoção da saúde e da Educação Popular, no sentido de descortinar as ideias distorcidas que foram ensinadas ao longo da colonização e de celebrar a diversidade étnico-racial da nossa população.

Encerro meu Trabalho Final de Curso concordando com o pedagogo decolonial Luiz Rufino, o qual diz que “a educação entre suas inúmeras características, tem a capacidade de imantar força criativa, cismar com o saber, vadiar com as dúvidas, estimular a curiosidade, mobilizar o corpo, confluir as experiências, tecer sentimento e pertença comunitária” (Rufino, 2023, p.37). Dessa forma, compartilho uma poesia que, hipoteticamente, visualiza um socioeducando que foi atravessado pelas práticas do Coletivo Aroeira e se motivou a sonhar. Também, a escrita foi inspirada em pessoas do próprio coletivo, que conseguiram ampliar seus repertórios por meio da Agroecologia. Axé!

Da rua pra mata que fiz

Que haja chance de perceber as flores
 Sentir seus aromas, sem pressa
 Pois haverá frutos no caminho
 Porque terei reparado nas flores

Quando eu chegar na beira de um rio
 Olhar seus movimentos de fluidez
 Só de imaginar que posso fazer diálogo
 E sentir outras comunicações, me realizo

Contemplarei outras presenças
 Àquelas que não pensava existir
 Agradecerei contente, por ter visto:
 Árvore, folha, raiz, fungo, cobras e pássaros

Coloquei-me pra entender o cultivo da terra
 E ao mesmo tempo aprendo sobre mim
 Agora já consigo me perguntar
 Quais frutos desejo colher?

Tudo vai fazendo mais sentido
 Porque sou vida e decido coexistir em vidas
 Realizar intercâmbios com outros reinos
 E assim, a violência já não me consome tanto

Meu tempo já não serve à dor do ócio
 Já não me considero indigno por minha raça
 Descobri na transformação do solo
 O valor de minha ancestralidade

Minha arma virou a simplicidade
 E fui me dando conta da riqueza de comer
 Bacupari, catolé, pequi, jatobá e mangaba
 Tanta fruta boa que no mercado nunca chegava
 E no Cerrado nunca faltava

E quanto mais eu descobria, mais eu me encantava
 Como a dor não é só minha, a ação é coletiva
 E mesmo ainda na correria, carregando o peso da mochila
 Já sei e me encantei pelo que me dá qualidade de vida

Logo eu que ainda nem sabia como fazer sonhos
Acabei aprendendo a direcionar
Já não caibo mais nessa vida
Destinada ao sofrimento que você me deixou
Eu sou liberdade e você? Colonizador!

Hoje eu sei o que me habita
Não sou eu quem estou à margem
Mas sim, reparei sobre os limites do seu olhar
E agora já não acredito mais nessa limitação covarde.

Ana Caroline Lima



(Imagem disponível em: <https://www.coletivoaroeira.com/>, por: Isabel Gandolfo. Acesso em 27/08/24)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Isadora Helena Alves de. *Territorialidades no Nutricídio: decolonizando o direito à alimentação adequada*. Monografia (Graduação em Direito) - Escola de Direito, Turismo e Museologia, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BISINOTO, Cynthia; BRIGITTE OLIVA, Olga; ARRAES, Juliana; YOSHII GALLI, Carolina; GALLI DE AMORIM, Gustavo; ALVES DE SOUZA STEMLER, Luana. Socioeducação: Origem, Significado e Implicações para o Atendimento Socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, vol. 20, n. 4, p. 575-585, 2015.

Brasil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"*. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Brasília. *Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm . Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. *Código de menores*. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm#art123 . Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 8069/1990, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Levantamento nacional de dados do SINASE – 2023. *Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2023.

BRASIL. Resolução CONANDA nº 119/2006. *Aprova o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006a. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/sinas_e_integra.pdf . Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: CONANDA– Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006b. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/7721>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALCANTI, Ana Luisa; SCANDIUZZI, Beatriz; MACIEL, Julia. Projeto Aroeira: Plantando esperança no centro de Brasília. *Cadernos de Agroecologia– Anais do 3º Colóquio Internacional Feminismo e Agroecologia*, v.15, n. 3, p. 01-07, 2020. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/6371>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CAVALCANTI, Ana Luiza Lemos. Coletivo Aroeira: Agroecologia como ferramenta de atuação com a estratégia de Redução de Danos e de promoção da saúde. In: Carla da Silva Souza; Francisco de Sousa Lima; Sayonara Cotrim Sabioni (Orgs.). *Agroecologia: métodos e técnicas para uma agricultura sustentável: volume 4*. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. p. 225-239.

COLETIVO AROEIRA. Coletivo Aroeira- Saúde, agroecologia e redução de danos. Disponível em: www.coletivoaroeira.com. Acesso em: 26 ago. 2024.

COSTA, Rafael Raniere de Oliveira; FILHO, João Bosco; MEDEIROS, Soraya Maria de; SILVA, Maria Betania Maciel da. As rodas de conversa como espaço de cuidado e promoção da saúde mental. *Revista de Atenção à Saúde*, v. 13, n. 43, jan./mar. 2015, p. 30-36.

DISTRITO FEDERAL. *Anuário Estatístico do Sistema Socioeducativo (SSE) DF, Ano Base 2020 e 2021: os anos de Pandemia de Covid-19*. Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal. Brasília, 2022.

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

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Mapa das desigualdades 2022*. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Mapa-das-desigualdades_Versao-digital.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

JESUS, Victor de. Racionalizando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental. *Saúde e Sociedade*, v.29, n.2, e180519, 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAROQUI, Rodrigo. *Skate e socioeducação: Uma análise sobre oficinas de skate no atendimento socioeducativo*. Monografia (Bacharelado em Serviço Social), Universidade de Brasília, 2023.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: André Augusto P. Brandão (Org.). *Programa de educação sobre o negro na sociedade*

brasileira. Niterói- RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2000. p.15- 34. Disponível em:

<http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/Penesb-5-Texto-Kabenguele-Munanga.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NASCIMENTO, Alexandre do. Educação das relações étnico-raciais no sistema socioeducativo: Algumas reflexões. *Revista Aú*, v. 1, n. 01, p. 17-26, 2016.

ORTEGAL, Leonardo. Questão racial e sistema socioeducativo: Uma introdução ao debate. In: Cynthia Bisinoto; Dayane Rodrigues (Orgs.). *Socioeducação: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes*. Curitiba: CRV, 2018. p. 43-56.

PAES, Paulo Cesar Duarte; SILVA, Reginaldo de Souza. A emancipação humana e o caráter alienante das atividades socioeducativas. In: Cynthia Bisinoto; Dayane Rodrigues (Orgs.). *Socioeducação: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes*. Curitiba, CRV, 2018. p. 73-86.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Parreira. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. *Linhas Críticas*, v. 27, p. e35968, 2021.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. *Paidéia*, ano 8, n. 11, p. 31-52, 2011.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. *Revista Periferia*, v.10, n.1, p. 71 - 88, 2018

RUFINO, Luiz. *Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SAAD, Luísa. *“Fumo de negro”: a criminalização da maconha no pós-abolição*. Salvador: EDUFBA, 2018.

SABOTAGE. *No Brooklin*. Álbum: Rap é compromisso, 2000. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyRpdotNEgo>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Pedagogia na/para a Educação Não Escolar: pistas conceituais e apostas para o trabalho do(a) pedagogo(a). In: Selma Garrido Pimenta; José Leonardo Rolim de Lima Severo (Orgs.). *Pedagogia: teoria, formação, profissão/ organização*. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo festivo e educação das relações étnico-raciais na educação básica. *Revista Filosofia Capital*, v. 12, p. 16-33, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para a educação (original publicado em 1947). *In: João Augusto de Lima Rocha (Org.). Anísio em Movimento*. Brasília: Senado Federal, 2002. p. 33-50.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TULIPAS DO CERRADO. Tulipas do Cerrado- Rede de Redução de Danos e Profissionais do Sexo do Distrito Federal e Entorno. Disponível em: www.tulipasdocerrado.com.br; <https://linktr.ee/tulipasdocerrado>. Acesso em: 26 ago. 2024.

VERRANGIA, Douglas. A educação das relações étnico-raciais: uma proposta teórico-metodológica para a desconstrução de estereótipos na educação em Ciências e Biologia. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 15(nesp.2), p. 492–512, 2022.

YOKOY, Tatiana; RODRIGUES, Dayane. Adolescências brasileiras e vulnerabilidades. *In: Cynthia Bisinoto et al. Curso Socioeducação como meio de responsabilização e emancipação de adolescentes: material pedagógico*. Brasília: Universidade de Brasília, 2021. p. 06-42.