



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ROBERTA DE ALENCAR OLIVEIRA

O COMPORTAMENTO DESVIANTE COMO PROTAGONISMO-OUTRO DE  
ADOLESCENTES INTERNOS EM UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS DA PARAÍBA

João Pessoa  
2021

MARIA ROBERTA DE ALENCAR OLIVEIRA

O COMPORTAMENTO DESVIANTE COMO PROTAGONISMO-OUTRO DE  
ADOLESCENTES INTERNOS EM UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS DA PARAÍBA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adelaide Alves Dias

João Pessoa  
2021

MARIA ROBERTA DE ALENCAR OLIVEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção de título de Doutorado.

Orientadora: Profª Drª Adelaide Alves Dias

Aprovada em: 26 de novembro de 2021

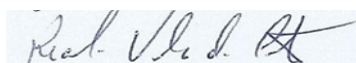
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Adelaide Alves Dias (Orientadora)  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



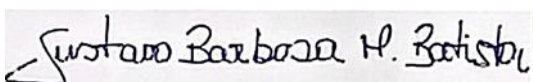
Profª Drª Ana Maria de Barros (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE



Prof Dr Ricardo Vieiralves de Castro (Examinador Externo)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ



Profª Drª Rita de Cassia Cavalcanti Porto (Examinadora Interna)  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



Prof. Dr. Gustavo Barbosa de Mesquita Batista (Examinador Interno)  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

O48c Oliveira, Maria Roberta de Alencar.  
O comportamento desviante como protagonismo-Outro de  
adolescentes internos em unidades socioeducativas da  
Paraíba / Maria Roberta de Alencar Oliveira. - João  
Pessoa, 2021.  
162 f. : il.

Orientação: Adelaide Alves Dias.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Comportamento desviante. 2. Adolescentes. 3.  
Políticas públicas. 4. Protagonismo. 5. Escola Cidadã  
Integral Socioeducativa. I. Dias, Adelaide Alves. II.  
Título.

UFPB/BC

CDU 17.021.1(043)

## DEDICATÓRIA

Aos adolescentes colaboradores da pesquisa.  
Ao meu filho Ivan e à minha filha Gabriela, que tiveram direito ao brincar, ao acolhimento, ao cuidado.  
À minha neta Cleo e ao meu neto Davi...que as suas infâncias e adolescências lhe sejam leves e felizes e que vocês voem, sempre.  
À minha orientadora e amiga, Adelaide Alves Dias.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Pai Oxalá e à minha mãe Oxum que sempre me guiaram e me deram forças para continuar acreditando e seguindo, apesar dos tropeços no caminho. Aos meus Guias e Mestres da Jurema Santa e Sagrada, presença cotidiana, afeto e acolhimento. Ao meu filho Ivan pela força, sempre, pelo apoio e pelas horas de companhia quando a ansiedade chega forte.

À minha filha Gabriela mulher guerreira, que mesmo na ausência física está sempre presente, de verdade, minha AMIGA.

Ao meu genro Phelipe, que sempre me faz rir, mesmo nos momentos mais agoniantes.

À minha nora Aline, mineiramente calma, me acalma com sua fala tranquila em meio ao “mundo se acabando”.

À Cléo e a Davi, pelas conversas leves e por me invadirem com amor e me fazer lutar sempre, por um mundo melhor para se viver.

À minha irmã (e) Socorro, pelas horas diárias dedicadas a mim, sem conselhos, apenas acreditando. À minha sobrinha Isabela, com pouca paciência, mas com um carinho enorme. Ao meu sobrinho Lucas, pela companhia, pelas boas conversas e pelo café de todas as horas.

Ao meu amigo Felipe Alves Dias, meu companheiro de muitas horas e que nunca me deixou perder a hora. À Ana Luiza e a Luiz por me acolherem em sua casa e partilharem comigo seus espaços, sempre que precisei.

À profa Rita Porto, mulher guerreira, de luta, que acreditou e me fez acreditar que eu podia. Uma freireana de verdade. Gratidão eterna.

À minha orientadora, amiga, parceira de lutas e lutos, profa Adelaide Alves Dias, pelo acolhimento, pelo cuidado. Por ter me aberto as portas da sua casa, por misturar poesia com “limitão” e me convencer sempre que tudo vai dar certo. Por confiar, pela paciência, por me ensinar...enfim, por tanta coisa que só cabe dizer nas páginas da vida.

Aos adolescentes internos do CEA-Sousa que se dispuseram a participar dessa pesquisa e aos que não se dispuseram também. Guerreiros por “natureza” e que, mesmo excluídos lutam cotidianamente para não sucumbir às suas duras realidades, se reinventam, inventam, se viram para viver e que eu amo com um carinho enorme, e que passaria horas com eles aprendendo da vida, que nem é louca e nem é anormal, é áspera na maioria das vezes.

Ao meu querido amigo Noaldo Meireles, que me confiou um dos trabalhos mais duros e gratificantes que eu poderia ter na FUNDAC. Obrigada pela escuta, pela partilha, companheiro.

À Waleska Ramalho, pela atenção e compromisso com o andamento deste estudo. À Nadja Estrela, diretora do CEA-Sousa. À Lásccio, vice diretor do CEA-Sousa e à Izaura, coordenadora técnica da Unidade, pelo acolhimento (e pelas fotos com o celular institucional). À Socorro, coordenadora da Escola da Unidade pelo abraço afetuoso na aridez do sertão.

À Raisa, amiga de todas as horas, menos de manhã cedo quando acorda, pelo incentivo.

A todos e a todas os companheiros e companheiras do Núcleo de Pesquisa e Estudos da Criança (NUPEC) pelo apoio, pela torcida e pelo incentivo, sempre. Amo.

À banca examinadora por contribuir para que este trabalho fosse escrito a muitas mãos e pela paciência em ler e aguardar para ler. Gratidão, sempre.

À Ciclene Alves, pelo apoio e compreensão dos meus tempos e, pelo incentivo. Aos meus companheiros e companheiras do Departamento de Educação do Centro Avançado de Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Aos meus alunos e alunas do curso de Pedagogia pela torcida e por compreenderem o meu momento. Aos meus e às minhas orientandas pela confiança e proximidade conquistada.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que este estudo acontecesse.

Gratidão. Muito obrigada. Axé.

*Eu perdi minha adolescência toda internado. Quando eu sair, o povo vai querer criticar, mas não critica prefeito e presidente que rouba, rouba e nada acontece  
(Broncks, 17 anos, terceira internação)*

*A minha maior preocupação com os meninos é que eles consigam voltar a sonhar em um contexto social tão adverso (Noaldo Meireles, ex-presidente da FUNDAC)*

## RESUMO

Esta tese objetivou investigar o fenômeno da desviança enquanto expressão de um protagonismo-Outro e como ele pode significar resistência e busca por reconhecimento por parte de alunos-adolescentes privados de liberdade no estado da Paraíba, Brasil. Parte do pressuposto que toda realidade social desenvolve-se sob condições objetivas e subjetivas, que condicionam, em última instância, as formações sociais. A problemática de pesquisa envolve a necessária ampliação das análises sobre as características estruturais e normativas da sociedade que podem estar relacionadas ao comportamento desviante, vez que os processos de socialização desses adolescentes caracterizam-se pela vulnerabilidade e exposição a problemas sociais relacionados ao crime e a violência. A lente teórico epistemológica que orienta o estudo são os Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos e a abordagem psicossocial da Teoria Societal, com especial atenção para os processos fronteiros de construção de protagonismos-Outros. De inspiração etnográfica, o estudo foi realizado em uma unidade socioeducativa do interior da Paraíba, com adolescentes privados de liberdade e associados a grupos ou facções criminosas. Para a produção de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas, observação participante e registros no Diário de Campo. Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo e os resultados apontam para o fato de que a desviança pode significar a possibilidade de reconhecimento do adolescente na sua comunidade, o que sugere o exercício de um protagonismo invertido e de resistência, que encontra-se em conflito com a concepção majoritária de protagonismo que propõe a sua adaptação a regras sociais que não fazem parte do seu território social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comportamento desviante; Adolescentes; Políticas públicas; Protagonismo; Escola Cidadã Socioeducativa.

## **ABSTRACT**

This thesis sought to understand the phenomenon of desviante behavior, and how this can represent resistance and search for knowledge by teenage students, who are constantly deprived of freedom in the state of Paraíba, Brazil. We assume that the development of the entire social reality takes place subjectively and objectively, that conditions at last instance the social formation. The problematic of this research involves the necessity of expansion of the analysis about the structural characteristics and norms of the society that may be related to the desviante behavior. The processes of socialization of these teenagers are linked to social harassment crime and violence-related. The theoretical-epistemological view that guides the research is the post-colonial Latin American studies and the psychosocial approach, with special attention to the borderline processes of construction of the "inverted protagonism". The research has ethnographic inspiration in a socioeducational institution of Paraíba interior, with adolescents that were deprived of their freedom and were associated to a criminal group or faction. For the data extraction, we've made semistructured interviews, participant observation and field journal entries. The data were submitted to a content analysis and the results point to the fact that the desviante behavior may represent the adolescent's acceptance in their community, what makes us think about the exercise of work with the "inverted protagonism" and resistance, that is in conflict with the majority concept of protagonism that proposes your adaptation to the social rules that aren't part of your social territory.

**KEY-WORDS:** Desviante behavior; adolescents; public politics; protagonism; socioeducational school.

## RESUMÉN

La siguiente tesis objetivó investigar el fenómeno de la desviación en la expresión de un protagonismo-Otro y cómo esto puede significar resistencia y búsqueda de reconocimiento por parte de algunos alumnos-adolescentes privados de libertad en Paraíba, Brasil. Partimos del presupuesto que todas las realidades sociales se desarrollan bajo condiciones objetivas y subjetivas, que en última instancia condicionan las formaciones sociales. La problemática de la investigación implica la necesaria ampliación de análisis de las características estructurales y normativas de la sociedad que pueden estar relacionadas con el comportamiento desviado, ya que los procesos de socialización de estos adolescentes se caracterizan por la vulnerabilidad y exposición a problemas sociales relacionados con el crimen y la violencia. Los lentes teóricos epistemológicos que orientan el estudio son los Estudios Poscoloniales Latinoamericanos y el enfoque psicosocial de la Teoría de la Sociedad, con especial atención a los procesos limítrofes de construcción del protagonismo-Otros. Con inspiración etnográfica, el estudio se realizó en una unidad socioeducativa del interior de Paraíba, con adolescentes privados de libertad y asociados a grupos o facciones criminales. Para la producción de datos, realizamos entrevistas semi-estructuradas, observación participante y registros en el Diario de Campo. Los datos fueron sometidos a Análisis de Contenido y los resultados apuntan a que la desviación puede significar la posibilidad de reconocer al adolescente en su comunidad, lo que sugiere el ejercicio de un protagonismo y resistencia invertidos, lo cual está en conflicto con la concepción mayoritaria del protagonismo que propone su adaptación a reglas sociales que no forman parte de su territorio social.

**PALABRAS CLAVE:** Comportamiento desviado; Adolescentes; Políticas públicas; Protagonismo; Escuela Ciudadana Socioeducativa.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APTS – Abordagem Psicossocial da Teoria Societal

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEA - Centro Educacional do Adolescente

CEJ – Centro Educacional do Jovem

CF – Constituição Federal

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CNDCA – Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes

CSE – Centro Socioeducativo Edson Mota

CTDC – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DEGASE – Departamento Geral de Ações Socioeducativas

DOECI – Diretrizes Operacionais para as Escolas Cidadãs Integrais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECI – Escola Cidadã Integral

ECIS – Escola Cidadã Integral Socioeducativa

ETI- Educação de Tempo Integral

EIn – Educação Integral

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPCLA – Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos

FUNDAC – Fundação do Desenvolvimento da Criança Alice de Almeida

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NUPEC – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Criança

PECFC – Plano Estadual de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária

PDDCA – Plano Decenal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes

PIA – Plano de Atendimento Individual

PNE – Plano Nacional de Educação

PMA – Psicologia das Minorias Ativas

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RDDI – Regime de Dedicção Docente Integral

SEDH – Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

TR – Teoria do Reconhecimento

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização das Unidades Socioeducativas do estado da Paraíba.....	25
Figura 2 – Macroestrutura ECI e ECIT.....	101
Figura 3 – Macroestrutura ECIS.....	101
Figura 4 – Mapa Físico do Estado da Paraíba.....	107
Figura 5 – São José de Espinharas/PB.....	108
Figura 6 – Itaporanga/PB.....	109
Figura 7 – Juru/PB.....	111
Figura 8 – Santa Rita/PB.....	112
Figura 9 – Patos/PB.....	114
Figura 10 – Cajazeiras/PB.....	116
Figura 11 – Modelo de interpretação da realidade.....	119
Figura 12 – Protagonismo-Outro.....	137

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Vista da Comunidade onde mora João Davi.....	109
Foto 2 – Vista da Comunidade onde mora Broncks.....	110
Foto 3 – Vista parcial de uma das casas do Sítio Barra do Barbosa/Juru-PB.....	112
Foto 4 - Rua do Bairro Vila Tibiri.....	113
Foto 5 – Rua do Bairro Vila Tibiri.....	114
Foto 6 – Vista da Comunidade onde mora Fabiano.....	115
Foto 7 – Vista parcial da comunidade onde mora Arthur.....	117
Foto 8 – Vista parcial da comunidade onde mora Arthur.....	117
Foto 9 – Entrada da Unidade CEA/Sousa.....	154
Foto 10 – Lateral da entrada da Unidade CEA/Sousa.....	154
Foto 11 – Lateral da entrada da Unidade CEA/Sousa.....	155
Foto 12 – Recepção da Unidade.....	155
Foto 13 – Comunidade em frente à Unidade CEA/Sousa.....	156
Foto 14 – Comunidade em frente à Unidade CEA/Sousa.....	156
Foto 15 – Corredor de acesso à Unidade/Mosaicos e Pinturas dos Adolescentes Internos.....	157
Foto 16 – Acesso às salas de atendimento individual, à diretoria e à coordenação da escola.....	157
Foto 17 – Sala dos professores e da coordenação pedagógica da ECIS.....	158
Foto 18 – Sala dos professores e da coordenação pedagógica da ECIS.....	158
Foto 19 – Corredor de acesso à área da internação.....	159
Foto 20 – Quadra de Esportes.....	159
Foto 21 – Sala de Aulas.....	160
Foto 22 – Sala de Aulas.....	160
Foto 23 – Sala de aulas adaptada no Galpão (onde deveria funcionar o refeitório).161	161
Foto 24 – Corredor de acesso aos quartos.....	161
Foto 25 – Quartos (lado direito).....	162
Foto 26 – Quartos dos adolescentes que estão em medida protetiva.....	162
Foto 27 – Trabalhos manuais feitos pelos adolescentes.....	163
Foto 28 – Trabalhos manuais feitos pelos adolescentes.....	163

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Adolescentes internos – incidência por ato infracional.....	25
Gráfico 2 - Atendimento por tipo de Medida Socioeducativa.....	30

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - População total e população adolescente / Comarca de Sousa – PB.....	27
Quadro 2 - Estrutura física da unidade CEA - Sousa.....	28
Quadro 3 - Aspectos físicos a serem considerados nas construções de unidades de acordo com o SINASE/espços físicos com que conta a unidade CEA.....	29
Quadro 4 - Proporção entre adolescentes em meio fechado e em meio aberto no Brasil e na Paraíba.....	31
Quadro 5 – Levantamento da produção acadêmica sobre protagonismo, protagonismo adolescente e juvenil na socioeducação - CTDC – Área Educação (2012 – 2019).....	39
Quadro 6 - Levantamento da produção acadêmica sobre protagonismo e protagonismo adolescente e juvenil na socioeducação - CTDC – Área Sociologia (2012 – 2019).....	39
Quadro 7 - Levantamento da produção acadêmica sobre protagonismo, protagonismo adolescente e juvenil na socioeducação - CTDC – Área Psicologia (2012 – 2019).....	40
Quadro 8 - Levantamento da produção acadêmica sobre protagonismo protagonismo adolescente e juvenil na socioeducação - CTDC – Área Serviço Social (2012 – 2019).....	40
Quadro 9 – Dissertações que tratam do Tema Protagonismo adolescente e juvenil na Socioeducação – CTDC/CAPES/ anos 2012 a 2019.....	41
Quadro 10 – Discussão orientada com os temas propostos – Falas Coincidentes ou Similares.....	88
Quadro 11 – Categoria Adolescência.....	119
Quadro 12 – Categoria Deveres e Direitos.....	121
Quadro 13 – Categoria Educação e Escola.....	123
Quadro 14 – Categoria Facção.....	126
Quadro 15 – Categoria Família.....	128
Quadro 16 – Categoria Internação.....	129
Quadro 17 – Periferia/Comunidade.....	131
Quadro 18 – Projeto de Vida/Ressocialização.....	133

Quadro 19 – Formas de Reconhecimento narradas pelos adolescentes.....	135
Quadro 20 - Sentidos Atribuídos aos projetos de vida/construção de protagonismos.....	136

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 1 - INCURSÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>31</b>
<b>1.1 O campo empírico, os colaboradores da pesquisa e os instrumentos de coleta e produção de dados .....</b>	<b>35</b>
1.1.1 Caracterização da Unidade Socioeducativa CEA/Sousa .....	36
1.1.2 Levantamento dos trabalhos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre o objeto da pesquisa.....	49
<b>CAPÍTULO 2 – PROTAGONISMOS ENTRE LEIS, GRADES E MUROS .....</b>	<b>56</b>
<b>2.1 As políticas para as Adolescências: entre Leis.....</b>	<b>57</b>
<b>2.2 Protagonismos Adolescentes: entre grades e muros.....</b>	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO 3 - ADOLESCÊNCIAS: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS.....</b>	<b>78</b>
<b>3.1 Os textos que ajudaram a “construir” a Adolescência .....</b>	<b>78</b>
<b>3.2 Os contextos: adolescências em situação de vulnerabilidade .....</b>	<b>85</b>
<b>CAPÍTULO 4 - A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL SOCIOEDUCATIVA: UMA POLÍTICA INOVADORA E...PROTAGONISTA? .....</b>	<b>93</b>
<b>4.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral: conceitos e práticas que se entrecruzam? .....</b>	<b>93</b>
<b>4.2 A Escola Cidadã integral Socioeducativa .....</b>	<b>98</b>
<b>CAPÍTULO 5 – O DESVIO NÃO É O FIM DO CAMINHO, É POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS DIFERENTES.....</b>	<b>104</b>
<b>5.1 Apresentando os adolescentes/colaboradores .....</b>	<b>105</b>
<b>5.2 Apresentando os espaços/territórios de onde são oriundos os adolescentes.....</b>	<b>107</b>
5.2.1 São José de Espinharas - João Davi.....	108
5.2.2 Itaporanga - Broncks.....	109
5.2.3 Juru/Sítio Barra dos Barbosas - Fagner.....	111
5.2.4 Santa Rita - Rei.....	112
5.2.5 Patos - Fabiano.....	114
5.2.6 Cajazeiras/Sítio Angical - Arthur .....	116
<b>5.2 O modelo de Interpretação da Realidade .....</b>	<b>119</b>
<b>5.1. Adolescência .....</b>	<b>120</b>
<b>5.2 Deveres e Direitos .....</b>	<b>121</b>

<b>5.3 Educação e Escola.....</b>	<b>124</b>
<b>5.4 Facção .....</b>	<b>126</b>
<b>5.5 Família .....</b>	<b>128</b>
<b>5.6 Internação .....</b>	<b>129</b>
<b>5.8 Periferia/Comunidade .....</b>	<b>131</b>
<b>5.9 Projeto de Vida/Ressocialização.....</b>	<b>134</b>
<b>5.10 Formas de Reconhecimento narradas pelos adolescentes (Quadro síntese).....</b>	<b>135</b>
<b>5.11 Sentidos atribuídos aos projetos de vida/construção de protagonismos (Quadro síntese).....</b>	<b>136</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A – TEMAS PARA A ENTREVISTA ABERTA (A <i>PRIORI</i>) .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE E - FOTOS DA UNIDADE CEA/SOUSA .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/CCS/UFPB.....</b>	<b>164</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo trata do fenômeno da desviança enquanto expressão de protagonismos-Outros por parte de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e do papel da escola na produção/promoção desses protagonismos.

Parte do pressuposto (tese) de que **o comportamento desviante denota resistência e busca por reconhecimento, configurando-se como protagonismo-Outro**. Vincula-se ao Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança (NUPEC) e à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

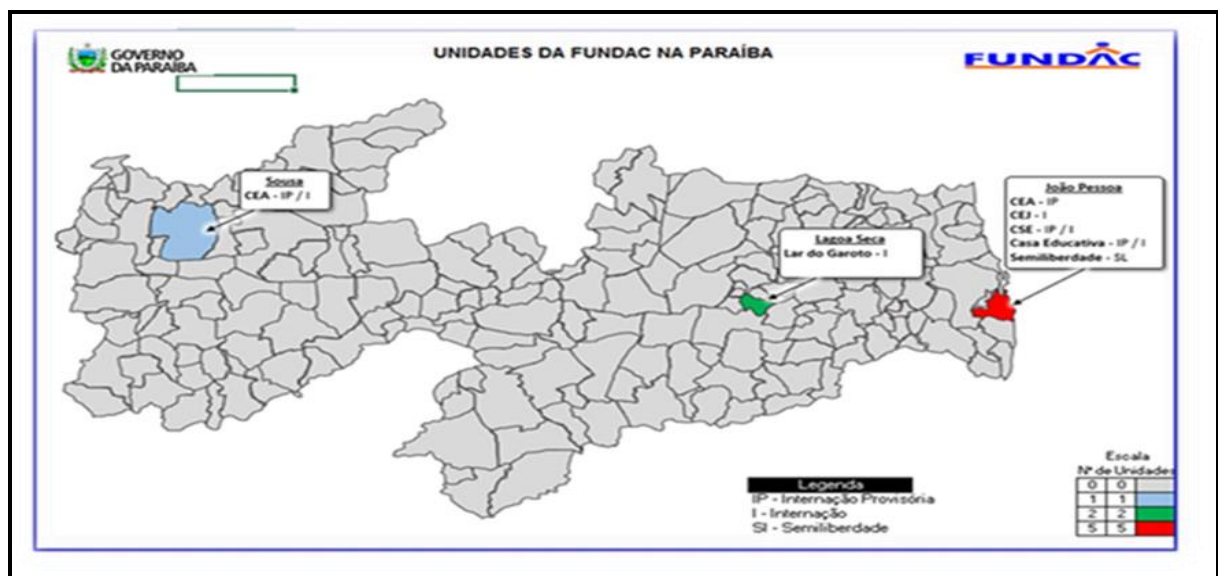
Resulta do nosso interesse em compreender como os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação exercem os seus protagonismos nos espaços das unidades socioeducativas, em que medida a desviança pode ser fator de produção desses protagonismos e qual o papel da escola cidadã integral socioeducativa neste processo. Esse interesse resulta, sobretudo, do nosso trabalho profissional nas unidades socioeducativas da Paraíba a partir do ano de 2016.

No estado da Paraíba, a Fundação do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida” (FUNDAC) é o órgão responsável pela gestão da política de atendimento aos adolescentes e jovens em internação provisória e em cumprimento das medidas socioeducativas de alta complexidade (semiliberdade e internação). Acolhe adolescentes e jovens entre 12 e 21 anos incompletos, realizando o atendimento socioeducativo de acordo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei 12.594/2012).

As medidas socioeducativas são quatro: prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. Na Paraíba, tais medidas são executadas em 7 (sete) unidades da FUNDAC: (1) Centro Educacional do Adolescente – CEA/João Pessoa que recebe adolescentes e jovens em regime de internação provisória; (2) Centro Socioeducativo Edson Mota – CSE/João Pessoa recebe adolescentes sentenciados para cumprimento de medida de internação; (3) Centro Educacional do Jovem – CEJ/João Pessoa, recebe jovens para o cumprimento de

medida de internação; (4) Casa Feminina Rita Gadelha/João Pessoa, recebe adolescentes e jovens em regime de internação provisória e para cumprimento de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade; (5) Lar do Garoto Padre Otávio Santos/Lagoa Seca, recebe adolescentes e jovens em regime de internação provisória e em cumprimento de medida de internação; (6) Centro Educacional do Adolescente – CEA/Sousa (que é a Unidade na qual esta pesquisa foi realizada<sup>1</sup>) recebe adolescentes e jovens em regime de internação provisória e para cumprimento de medidas socioeducativas de internação e (7) Unidade de Semiliberdade/João Pessoa que recebe adolescentes e jovens em cumprimento de medida de restrição de liberdade. A distribuição das unidades, pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1 – Localização das unidades socioeducativas no estado da Paraíba



**Fonte:** Diretoria Técnica/FUNDAC - Paraíba, 2018.

Para balizar, acompanhar, monitorar e avaliar o cumprimento das medidas socioeducativas o SINASE estabelece parâmetros da ação socioeducativa, que se organizam em torno de 7 (sete) Eixos: (1) suporte institucional e pedagógico; (2) diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; (3) cultura, esporte e lazer; (4) saúde; (5) educação; (6) profissionalização/ trabalho/previdência; (7) família e comunidade e segurança.

<sup>1</sup> Os critérios de escolha da Unidade estão definidos no Capítulo 1 deste estudo.

Esses Eixos compõem o corpo da Diretoria Técnica da FUNDAC. Ao ingressar na Fundação, em 2016, assumimos a coordenação do Eixo Educação. Tal Eixo é normatizado pelo SINASE (2012) compreendendo as funções de acompanhamento dos adolescentes com base em atribuições específicas divididas em três blocos: (1) Comum a todas às entidades e/ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas (2) Específico às entidades e/ou programas que executam as medidas socioeducativas de semiliberdade e de internação (3) Específico às entidades e/ou programas que executam a internação provisória

As atribuições comuns a todas às entidades e/ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas são as seguintes:

1) consolidar parcerias com Órgãos executivos do Sistema de Ensino visando o cumprimento do capítulo IV (em especial os artigos 53, 54, 56, e 57) do ECA e, sobretudo, a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino; 2) redirecionar a estrutura e organização da escola (espaço, tempo, currículo) de modo que favoreça a dinamização das ações pedagógicas, o convívio em equipes de discussões e reflexões e que estimulem o aprendizado e as trocas de informações, rompendo, assim, com a repetição, rotina e burocracia; 3) propiciar condições adequadas aos adolescentes para a apropriação e produção do conhecimento; 4) garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes inseridos no atendimento socioeducativo de acordo com sua necessidade; 5) estreitar relações com as escolas para que conheçam a proposta pedagógica das entidades e/ou programas que executam o atendimento socioeducativo e sua metodologia de acompanhamento aos adolescentes; 6) desenvolver os conteúdos escolares, artísticos, culturais e ocupacionais de maneira interdisciplinar no atendimento socioeducativo; e 7) permitir o acesso à educação escolar considerando as particularidades do adolescente com deficiência, equiparando as oportunidades em todas as áreas (transporte, materiais didáticos e pedagógicos, equipamento e currículo, acompanhamento especial escolar, currículo, capacitação de professores, instrutores e profissionais especializados, entre outros) de acordo com o Decreto nº 3.298/99. (SINASE, 2012, p.59)

As atribuições específicas às entidades e/ou programas que executam as medidas socioeducativas de semiliberdade e de internação, são as que se seguem:

1) garantir na programação das atividades, espaço para acompanhamento sistemático das tarefas escolares, auxiliando o adolescente em possíveis dificuldades, contudo, trabalhando para sua autonomia e responsabilidade; 2) construir sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação, sendo as atividades conseqüentes, complementares e integradas em relação à metodologia, conteúdo e forma de serem oferecidas (exclusivo para

internação); 3) garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, podendo, para tanto, haver Unidade escolar localizada no interior do programa; Unidade vinculada à escola existente na comunidade ou inclusão na rede pública externa. (SINASE, 2012, p.59)

Por último, as atribuições específicas do Eixo Educação nas entidades e/ou programas que executam a internação provisória, são disciplinadas pelo SINASE como sendo aquelas que visem

1) oferecer atividades pedagógicas que estimulem a aproximação com a escola. Nos casos em que o adolescente esteja regularmente freqüentando a rede oficial, é importante que seja estabelecido contato imediato com a escola de origem para que o adolescente tenha acesso ao conteúdo formal mesmo durante o período de internação provisória; e 2) desenvolver metodologia específica que garanta abordagens curriculares correspondentes com o nível de ensino de forma a adequar-se ao tempo de permanência na internação provisória. (SINASE, 2012, p.60)

Como parte do cumprimento das atribuições relativas ao Eixo Educação, acompanhamos a implantação da Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS), da qual falaremos mais tarde, no capítulo 1, em 6 (seis) unidades. Tal trabalho nos possibilitou contato diário com os adolescentes internos das unidades, participando das suas rotinas escolares, de convívio nas alas e blocos<sup>2</sup>, de suas pactuações, escutando suas inseguranças, seus desejos, seus sonhos, desesperanças, esperanças, projetos de vida etc. Também acompanhamos as visitas semanais das famílias, ocasiões em que podíamos observar a forma como os adolescentes se relacionam com as mesmas.

Nossa imersão no trabalho desenvolvido por meio do Eixo Educação, os diálogos que conseguimos estabelecer com adolescentes e a relação cotidiana com eles, os professores, os agentes socioeducativos e equipe técnica das unidades, trouxe-nos vários incômodos, dentre os quais destacamos: (1) a constatação de que a maioria dos adolescentes é oriunda de contextos de alta vulnerabilidade social parecendo ser invisíveis para as políticas públicas de garantia de direitos, até o

---

<sup>2</sup> As unidades socioeducativas, em sua maioria são organizadas em Blocos que contemplam Alas e nessas são “agrupados” em quartos os adolescentes e jovens pelas seguintes categorizações: faccionados afacionados, também de acordo com o tipo de ato infracional e de orientação sexual. Esta organização será detalhada no capítulo da Metodologia quando da caracterização da unidade campo de pesquisa.

momento em que cometem atos infracionais que, paradoxalmente, os levam a ter acesso a direitos básicos como escolarização, atendimento de saúde, alimentação regular e cuidados em geral; (2) a suposição que os seus comportamentos desviantes podem ser fator de reconhecimento perante a comunidade<sup>3</sup> da qual fazem parte; (3) a compreensão de que o processo de escolarização oferecido pelas unidades, por meio da escola cidadã integral socioeducativa, tem especificidades que conforma um paradoxo: ao tempo em que visa garantir o direito dos adolescentes à educação, seu currículo pouco leva em consideração os processos de protagonismo destes adolescentes e as experiências de desviação como elemento de produção de protagonismos-Outros na vigência do período de internação, o que se agrava quando da saída dos adolescentes para outra escola fora do contexto da internação.

A esses incômodos iniciais, de natureza empírica, somou-se outro: (4) a constatação oriunda da leitura atenta das legislações vigentes no Brasil sobre o estatuto de sujeito de direitos dos adolescentes (CF, 1988; ECA, 1990) e sobre o atendimento socioeducativo (SINASE, 2012), que coloca a necessidade de construir políticas sociais de modo a possibilitar que os adolescentes desenvolvam ações protagonistas visando a vivência plena da cidadania e a reinserção na sociedade, após o período de internação.

Considerando que a educação se configura como uma das políticas sociais preconizadas pelo ECA e pelo SINASE, o nosso interesse nesse estudo se volta para a análise de uma política educacional que, pelo menos teoricamente, possibilitaria processos de protagonismos dos adolescentes em medida de internação, qual seja: a escola cidadã integral socioeducacional, nossas questões-problemas contemplam as seguintes indagações: (1) que fatores contribuem para que os adolescentes sejam reconhecidos e adquiram legitimidade entre si durante o período de internação? (2) que sentidos atribuem, nas suas trajetórias de vida, às suas pertenças a grupos e quais aspectos/elementos de identificação/ação com determinados grupos podem ser compreendidos como protagonismo? (3) que formas o protagonismo assume na dinâmica das relações sociais dos adolescentes? (4) qual o papel da escola cidadã integral socioeducativa no contexto das ações de políticas educacionais de reinserção social e em que medida corrobora o processo de construção do protagonismo dos adolescentes?

---

<sup>3</sup> Entendida aqui como o território urbano no qual residem os adolescentes.

Considerando o conjunto das premissas e questões até aqui elencadas, o objetivo geral do estudo é **investigar o papel da escola na promoção de protagonismos adolescentes em situação de internação, levando em conta o fenômeno da desviança**. Especificamente, visamos: a) identificar as formas de reconhecimento e resistência narradas pelos adolescentes em situação de privação de liberdade; b) elucidar os sentidos atribuídos pelos adolescentes aos seus projetos de vida e relacioná-los com processos de construção de protagonismos; c) caracterizar o lugar do protagonismo adolescente na política educacional da ECIS; d) problematizar o papel da escola cidadã integral no que se refere a ações de promoção/ampliação/fortalecimento de protagonismo e sua incidência sobre o processo de reintegração do adolescente na comunidade.

Com o objetivo de refletir sobre o nosso objeto e tecer as análises sobre as categorias teóricas de protagonismo, protagonismo-Outro, desviança, adolescentes, escola cidadã integral socioeducativa apoiamo-nos em quatro abordagens teóricas com as quais dialogaremos: os Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos - EPCLA (MIGNOLO; 1996, 2000, 2002), a abordagem da Psicologia das Minorias Ativas - PMA (MOSCOVICI, 1981); a Teoria do Reconhecimento – TR (HONNETH, 2018) e a Abordagem Psicossocial da Teoria Societal – APTS (DOISE, 2001).

As análises que serão desenvolvidas a partir da interlocução com as abordagens teóricas dar-se-ão com base nos quatro níveis apresentados por Doise (2001): **o nível intra-individual**, ou seja, o modo como os indivíduos estruturam ou compreendem sua cotidianidade, vivências e modos de ser-estar no mundo; **o nível inter-individual e situacional**, no qual os adolescentes estruturam as suas formas protagonistas nas relações com os outros e com seus pares; **o nível posicional ou o status social** que corresponde à busca por reconhecimento e por poder e o quarto e último, **o nível ideológico** que integra na análise as representações, crenças, valores e normas coletivos, no caso desse estudo, serão considerados nas interrelações entre pares nos grupos dos quais os adolescentes fazem parte (DOISE, 2001).

Como parte de nossa contribuição ao estudo sobre os adolescentes em cumprimento de medida de internação, as categorias de desviança, protagonismo, protagonismo-Outro, além dos quatro níveis de Doise, teceremos análises envolvendo **o nível político/ institucional**, que nos permitirá verificar em que reside a resistência dos adolescentes internos em se reconhecerem nas políticas socioeducacionais destinadas a eles.

A título de organização, a tese é composta por cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. O capítulo 1 explicita as nossas afiliações metodológicas, a caracterização do campo empírico e os critérios de escolha do mesmo, quem são os sujeitos da pesquisa (que neste trabalho assumem a denominação de colaboradores), os instrumentos e técnicas de pesquisa, além de trazer um levantamento sobre o estado do conhecimento acerca do objeto da pesquisa. No capítulo 2, tratamos do lugar do protagonismo nas políticas públicas para as adolescências e fazemos aproximações teóricas com a concepção de protagonismo à qual nos afiliamos. No capítulo 3, discutimos o fenômeno das adolescências do ponto de vista psicossocial. O capítulo 4, trata da Escola Cidadã Integral Socioeducativa, buscando entender se ela tem favorecido o protagonismo dos adolescentes internos e, qual a visão de protagonismo está atravessada em suas práticas cotidianas, enquanto que o capítulo 5 traz a análise dos dados produzidos a partir das narrativas dos adolescentes.

## CAPÍTULO 1 - INCURSÕES METODOLÓGICAS

*“Os caminhos que nós anda na rua,  
nóis tem que pensar direito ...  
é feito na escola...pra aprender a ler,  
nóis tem que fazer  
um caminho na mente, né?” (M.S.S, 2017).*

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que trilhamos na construção de nossa pesquisa. Nele situamos a abordagem metodológica, o campo, os colaboradores, os instrumentos de coleta de dados e os critérios adotados para as escolhas dos mesmos, além de um Levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CTDC do período compreendido entre os anos de 2012<sup>4</sup> e 2019. O intuito de realizar este levantamento foi entender como/se os protagonismos adolescentes estão sendo tratados nas produções acadêmicas da área de Educação, Sociologia, Psicologia e Serviço Social. Este levantamento tem ainda o propósito de nos fornecer um panorama nacional do estado do conhecimento sobre o objeto de pesquisa em áreas com as quais o mesmo dialoga. Por fim, apresentaremos os procedimentos de produção e coleta de dados.

Entendemos que o processo de construção de uma pesquisa científica é marcado antes de tudo, por uma tomada de posição político-epistemológica por parte de quem pesquisa. Nessa direção, a percepção e a valorização do contexto sociopolítico, histórico e cultural no qual estão imersos os adolescentes em situação de cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade, nos desafia a entendê-lo na tessitura de relações complexas e situadas em um momento e em um território específico e em permanente movimento de tensões, contradições, instabilidades e rearrumações. Ou, como nos diz Del Prette (1995), “a influência social não opera no vazio. Ela ocorre em um contexto dinâmico, onde os subsistemas com suas respectivas culturas se configuram como uma teia de relações complexa” (DEL PRETTE, 1995, p. 150).

---

<sup>4</sup> Este recorte inicia-se em 2012, por ser este o ano da promulgação da Lei do SINASE.

Logo, compreender o caráter de imprevisibilidade do objeto desta investigação é também afirmar o nosso posicionamento político - epistemológico como pesquisadora. Posicionamento este que nos afasta dos paradigmas positivistas de ciência e de sua aplicação tecnoinstrumental, nos quais se defende a controlabilidade, a previsibilidade dos fatos e a postura neutra ou de afastamento total do objeto de pesquisa por parte do pesquisador.

Somos parte do contexto social e da teia de relações em que se situa o objeto deste estudo, logo, estaremos nos inter-relacionando com os colaboradores da pesquisa em um subsistema social que se configura, aqui, como um grupo constituído com objetivos específicos: no nosso caso, o de pesquisar sobre os protagonismos e no caso dos adolescentes colaboradores o de poder des-velar o lugar dos protagonismos nas suas trajetórias de vida. De antemão, arriscamos afirmar que as compreensões serão múltiplas, por emergirem de contextos de influências os mais diversos, porém, entendemos que “os efeitos da influência não podem ser considerados fora dessa teia de relações” (MUGNY, 1984 b, p. 507).

Por entendermos a construção de uma pesquisa dessa forma, nos afiliamos a um paradigma científico que é balizado por uma aplicação edificante de ciência que “procura e reforça as definições emergentes e alternativas da realidade; para isso, deslegitima as formas institucionais e os modos de racionalidade em cada um dos seus contextos” (SANTOS, 1998, p. 159). Nesse sentido, tecer um caminho metodológico não se resume à aplicação de técnicas e métodos, que utilizados corretamente nos conduzirão a resultados acabados e não contingentes. Pelo contrário, a construção de um processo investigativo está situada histórica, cultural e socialmente, logo os seus resultados são sempre provisórios e contingentes.

Assim, as escolhas metodológicas que fizemos alicerçaram-se nos compromissos pessoais e político-sociais, que são também compromissos éticos e estéticos, que assumimos ao nos aproximar do objeto desta investigação, tornando-se necessário optarmos por uma abordagem metodológica que fosse coerente com a concepção de ciência que nos orienta e com os objetivos deste estudo. Por isto, esta pesquisa configura-se de Abordagem Qualitativa com inspiração etnográfica, por entendermos que a mesma nos possibilitou, sobretudo, o estabelecimento (necessário) de uma comunicação mais flexível e mais próxima com os adolescentes internos.

Buscamos também nos aprofundar na revisão bibliográfica ao tempo em que realizamos um levantamento sobre a produção científica que trata do objeto desta pesquisa, o que nos conferiu uma maior segurança para assumir uma postura mais rigorosa durante o tratamento e a análise dos dados. Quanto à análise dos dados, optamos pela Análise de Conteúdo - AC que nesse caso “pode funcionar como uma técnica não obstrutiva” (VALA, 1990, p. 106). Esta é uma grande vantagem que vemos na utilização da AC neste trabalho, pois os adolescentes internos serão a principal fonte de informação e é condição obrigatória saber “que as respostas serão afetadas por um certo número de enviesamentos, pelo menos potenciais, decorrentes da consciência que os sujeitos tem de que estão a ser observados” (VALA, 1990, p. 160). Como técnica utilizamos a Análise Categórica Temática, definindo uma categoria *a priori* que é **protagonismo adolescente**, e buscando a emergência das categorias *a posteriori* a partir das análises dos instrumentos de coleta de dados. A construção, tanto *a priori* quanto *a posteriori*, das categorias de análise foi triangulada com o arcabouço teórico da pesquisa, tomando como baliza quatro níveis teóricos de análise propostos por Doise (2001) e o quinto nível, proposto por nós, e já descritos na introdução desse texto.

A compreensão desses níveis teóricos, articulada com as balizas propostas por Bardin (2004) para tratar da emergência e escolha das categorias, nos ajudaram a definir regras claras para considerar a emergência e os limites de cada categoria. A primeira delas é a de que as categorias precisam ser mutuamente excludentes, ou seja, o que uma delas comporta não deve constar na (s) outra (s); a segunda diz respeito à homogeneidade. Nesta regra, as categorias não devem conter elementos muito diferentes entre si, sendo necessário que cada uma esgote o conteúdo possível de análise, evitando assim a criação de subcategorias que se configurem como “maiores” que as categorias que emergiram durante as análises (BARDIN, 2004).

As análises organizaram-se em torno de três polos que obedecem uma ordem cronológica: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2004).

Com relação ao primeiro polo, as entrevistas produziram os documentos que foram submetidos à análise junto com anotações do diário de campo/relatos de observação. A fase seguinte foi a leitura flutuante dos documentos produzidos considerando que esta leitura pouco a pouco foi se tornando mais aprofundada, na medida em que emergiram novas categorias e outras se fundiram.

As entrevistas, o diário de campo/relatos de observação foram submetidos à regra da exaustividade, aliada à regra da não-seletividade; da representatividade; da homogeneidade; de pertinência. A regra da exaustividade diz respeito a não se poder “deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão, de não-interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor” (BARDIN, 2004, p. 97).

Quanto à representatividade, no caso desta pesquisa, que tem colaboradores situados em um universo homogêneo, os documentos configuraram-se como uma composição construída a partir da leitura flutuante das entrevistas, diário de campo/registros de observação. Também foi realizada uma associação de nossas observações e registros com as respostas às entrevistas.

Em se tratando da regra da homogeneidade, que diz respeito a não se apresentar demasiada singularidade fora dos critérios de escolha, convém esclarecer que esta regra foi aplicada *a priori*, visto que selecionamos previamente o material que foi submetido à análise. Por último, utilizamos a regra de pertinência explicitando que “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2004, p. 98)

A Exploração do Material correspondeu ao segundo polo e dependeu estreitamente do cumprimento das regras explicitadas anteriormente. Traduziu-se na fase mais exaustiva do processo de análise (BARDIN, 2004) e consistiu na codificação das entrevistas (que foram gravadas e transcritas posteriormente) e também na codificação do diário de campo/registros de observação.

Por fim o terceiro polo diz respeito ao Tratamento dos Resultados obtidos e à interpretação dos mesmos. Neste polo, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos” (BARDIN, 2004, p.101). Para cumprir esta etapa, foi necessária a construção de grelhas de análise que compuseram o processo de categorização. Este processo, por sua vez, compreendeu dois níveis: o inventário e a classificação. No caso do primeiro, isolamos os elementos que consideramos significativos, que estavam alinhados com os objetivos da pesquisa e que continham relação com a categoria *a priori* desta que é o protagonismo adolescente. No caso da segunda, tratamos de classificar ou ir “repartindo” os dados até chegar a uma decomposição de sentidos dos discursos para em seguida, a partir de inferências, construir um novo discurso ou uma recomposição do mesmo.

Para Vala (1990), essa decomposição máxima de sentidos dos discursos pode ser considerada como unidade de registro que, não é nada mais do que “o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” (VALA, 1990, p. 114). A unidade de registro está contida na unidade de contexto que diz respeito ao conteúdo maior que analisamos para caracterizá-la como unidade de registro.

Explicitados os procedimentos da Análise de Conteúdo e da técnica escolhida, entendemos que o rigor e a exaustividade no tratamento dos dados que a mesma propõe possibilitou-nos uma interpretação mais fiel do que eles nos disserem e nos permitiu um maior diálogo com as teorias que são a lente de interpretação da realidade desta pesquisa. Passamos para a próxima seção que tem como objetivo caracterizar o campo empírico da pesquisa; identificar os colaboradores; e descrever os instrumentos de produção de dados.

### **1.1 O campo empírico, os colaboradores da pesquisa e os instrumentos de coleta e produção de dados**

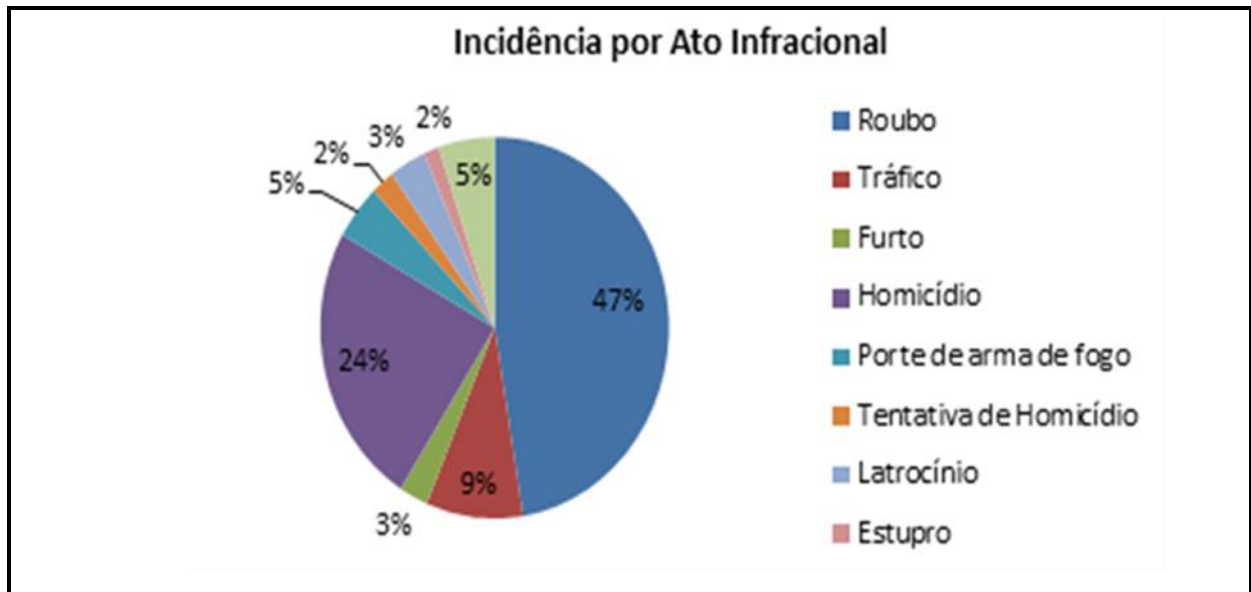
O campo empírico da pesquisa é a unidade socioeducativa Centro Educacional do Adolescente, situada no município de Sousa/PB – CEA –Sousa. A escolha desta unidade obedeceu aos seguintes critérios: a) A unidade deveria acolher adolescentes em cumprimento de medidas de privação de liberdade; b) Deveria realizar atendimento do maior número de municípios no Estado. Dentre as unidades da FUNDAC, a unidade CEA-Sousa/PB foi a que atendeu aos critérios elencados e, portanto, passamos a caracterizá-la agora como campo de pesquisa.

Quanto aos colaboradores<sup>5</sup> da pesquisa foram seis adolescentes internos da unidade CEA – Sousa que cumprem medidas pelos seguintes atos infracionais: roubo, assalto, tráfico, homicídio e estupro de vulnerável. Estes três primeiros atos infracionais somam um total percentual de 80 % (oitenta por cento) nas medidas de internação, o que pode ser vislumbrado no Gráfico 1.

---

<sup>5</sup> Adotamos neste estudo o termo “colaboradores” por entender o termo “sujeito” como extremamente negativo para os adolescentes que são descritos nos programas e páginas policiais como sujeitos ou indivíduos criminosos.

Gráfico 1. Adolescentes internos – incidência por ato infracional



Fonte: Diretoria Técnica/FUNDAC – PB

### 1.1.1 Caracterização da Unidade Socioeducativa CEA/Sousa

Nesta seção, trataremos de caracterizar, em primeiro lugar, o município de Sousa/PB e em segundo lugar, a unidade socioeducativa CEA/Sousa. Tratamos da quantidade de municípios parte da comarca Sousa, quantidade de adolescentes/população total e do alcance territorial da Vara de Infância e de Juventude, assim como das condições de estrutura física da unidade e também das condições imateriais, que influenciam diretamente na qualidade da execução da medida de privação de liberdade.

A caracterização do município no qual situa-se a unidade campo de pesquisa faz-se importante para que possamos entender o seu grau de importância econômica, política e social em nível estadual. Sousa está localizado no alto sertão paraibano, a 438 km (quatrocentos e trinta e oito) João Pessoa, capital do estado. Pertence à Região Geográfica Intermediária de Sousa-Cajazeiras e à Região Geográfica Imediata de Sousa. Ocupa uma área de 738,547 km<sup>2</sup>, dos quais 3,0220 km<sup>2</sup> estão em perímetro urbano. Sua população, conforme estimativas do IBGE, em 2019 seria de 69. 444 habitantes, sendo o sexto município mais populoso do estado, o primeiro de sua microrregião e o segundo da mesorregião (o primeiro é o município de

Patos/PB). É o principal polo econômico do noroeste estadual, o principal polo de laticínios industrializados do oeste do estado e principal sítio zooarqueológico. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,668 (2010), considerando como médio pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Polariza oito municípios da décima região geo-administrativa da Paraíba. São eles: Aparecida, Lastro, Marizópolis, Nazarezinho, Santa Cruz, São Francisco, São José da Lagoa Tapada e Vieirópolis.

A sua comarca abrange estes municípios e conta apenas com uma Vara da Infância e Juventude, o que se torna objeto de preocupação se observamos a população de adolescentes residentes nas cidades na abrangência desta Comarca. Utilizando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) compusemos o Quadro 1 para que melhor se possa visualizar o percentual de adolescentes residentes nessa região.

Quadro 1 - População total e população adolescente / Comarca de Sousa – PB

CIDADE	POPULAÇÃO GERAL	POPULAÇÃO ADOLESCENTES (12 a 17 anos e 11 meses)	%
SOUSA	68.803	8.945	13%
APARECIDA	7.676	940	12%
LASTRO	2.841	396	14%
MARIZÓPOLIS	6.173	939	15%
NAZAREZINHO	7.280	1051	14%
SANTA CRUZ	6.471	787	12%
SÃO FRANCISCO	3.364	403	12%
S. JOSÉ DA LAGOA TAPADA	7.564	970	13%
VIEIRÓPOLIS	5.045	460	9%
<b>TOTAL</b>	<b>115.217</b>	<b>14.891</b>	<b>-</b>

Fonte: IBGE- Censo 2010

Este quadro nos dá uma visão da percentagem de adolescentes residentes nas cidades pertencentes à Comarca de Sousa. É um percentual que pode ser

considerado alto para uma faixa geracional de 12 (doze) a 18 (dezoito incompletos) anos em cidades com densidade populacional baixa. A população de adolescentes

Quanto ao número de adolescentes internos, a Unidade Socioeducativa CEA-Sousa (em 30 de outubro de 2019)<sup>6</sup> abrigava um total de 35 (trinta e cinco) adolescentes cumprindo medidas de privação de liberdade e, no ano de 2021 abriga um total de 20 (vinte) adolescentes em cumprimento de medida de internação (provisória e definitiva). É importante lembrar também que, fora da Comarca de Sousa, há a cidade de Patos/PB, distante 125 km (cento e vinte e cinco) de Sousa, que não possui Unidade Socioeducativa, então, os adolescentes apreendidos em Patos/PB são encaminhados para a internação provisória ou definitiva no CEA/Sousa.

#### 1.1.1.1 Estrutura Arquitetônica do CEA-Sousa

A estrutura arquitetônica da unidade é antiga e, portanto, não segue os parâmetros do SINASE para construções de unidades socioeducativas que preconiza que a arquitetura das unidades socioeducativas “deve ser concebida como espaço que permita a visão de um processo indicativo de liberdade” (SINASE, 2012). Pode-se observar a mesma no Quadro 2.

Quadro 2 - Estrutura física da unidade CEA-Sousa<sup>7</sup>

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADES
QUARTOS	04 (ADOLESCENTES E JOVENS)
BANHEIROS (INTERNOS)	04 (1 POR QUARTO)
BANHEIROS (EQUIPE TÉCNICA)	03
COZINHA	01
DISPENSA	01
GALPÃO	01
DIREÇÃO	01
SALAS DE ATENDIMENTO	01 (PSICOLOGIA); 01 (ASS. SOCIAL E PEDAGOGA)
SALAS DE AULA	04
QUADRA DE ESPORTES	01

<sup>6</sup> Dado variável. Fornecido pela Diretoria de Planejamento da FUNDAC/PB.

<sup>7</sup> Algumas estruturas podem ser visualizadas no Apêndice E

QUARTOS ISOLAMENTO	04
PORTARIA	01
SALA DE PROFESSORES	01
SALA DE MONITORAMENTO	01
SALA DE REVISTA (+BANHEIRO)	01

Fonte: elaboração da autora, 2018.

Nesse sentido, o CEA carece de reformas, principalmente nos quartos e nas áreas de convivência, pois os adolescentes dividem o espaço dos dormitórios com jovens que tem idades entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um anos) de idade, enquanto que os internos homossexuais, transexuais e os que cumprem medida por estupro são mantidos isolados. Estes internos também não convivem entre si e são isolados, com objetivo de se garantir a sua segurança e integridade física, em uma área com estrutura comprometida do ponto de vista do conforto (ventilação precária, umidade, falta de televisão).

O Quadro 3, que é um comparativo entre os parâmetros do SINASE para a arquitetura de unidades socioeducativas e os espaços do CEA, demonstra essa insuficiência e a inadequação dos espaços físicos desta unidade para a execução de medidas de internação. Este fato compromete sobremaneira a execução e, conseqüentemente, a eficácia da medida.

Quadro 3 – Aspectos físicos a serem considerados nas construções de unidades/espaços físicos com que conta a unidade CEA

PARÂMETROS SINASE	UNIDADE CEA
Condições adequadas de higiene, limpeza, circulação, iluminação e Segurança	Na Ala o espaço para circulação é apenas um corredor, os banheiros e quartos são lavados pelos adolescentes, o ventilador é ligado em frente à grade que separa o quarto do corredor, a iluminação é artificial
Espaços adequados para a realização de refeições	Os adolescentes fazem refeições no quartos
Espaço para atendimento técnico individual e em grupo	O espaço para atendimento é adequado
Condições adequadas de repouso dos adolescentes	Condições precárias. Televisão ligada permanentemente no corredor (em frente a cada quarto)
Salão para atividades coletivas e/ou espaço para estudo	Um galpão que serve às duas atividades

Espaço para o setor administrativo e/ou técnico	Existe espaço adequado para o setor administrativo
Espaço e condições adequadas para visita íntima	Não existe visita íntima
Espaço e condições adequadas para visita familiar	O galpão serve a esse fim
Área para atendimento de saúde/ambulatórios	Não há atendimento médico- odontológico na unidade. Os internos são atendidos pelas unidades do SUS.
Espaço para atividades pedagógicas	Sim, existe
Espaço com salas de aulas apropriadas contando com sala de professores e local para funcionamento da secretaria e direção escolar	Sim, existe. Espaços adaptados.
Espaço para a prática de esportes e atividades de lazer e cultura devidamente equipados e em quantidade suficiente para o atendimento de todos os adolescentes	Quadra de esportes não coberta – impossibilidade de ser utilizada no período da tarde por conta das condições climáticas. O galpão é utilizado para atividades físicas, de lazer e cultura. Material para as práticas é suficiente
Espaço para a profissionalização	Sim

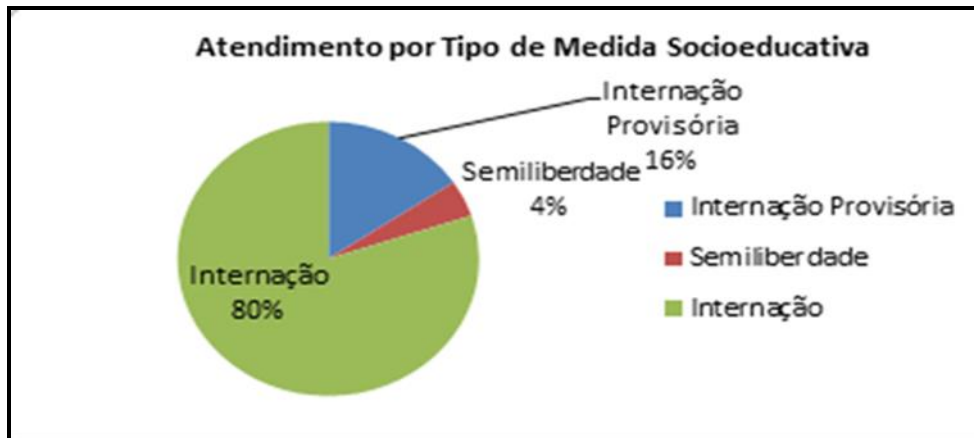
Fonte: elaboração da pesquisadora, 2018, 2021.

Conforme já dito anteriormente, as deficiências com relação aos espaços físicos comprometem a eficácia e eficiência das medidas socioeducativas. O CEA é a unidade do estado com o segundo maior nível de reincidência<sup>8</sup> em cometimento de delitos ficando atrás apenas da Casa Feminina Rita Gadelha. No ano de 2017 ocorreram 51 (cinquenta e uma) desinternações e 9 (nove) reincidências. Em 2018, ocorreram 32 (trinta e duas) desinternações e 7 (sete) reincidências. Com relação aos dados de 2021, de acordo com a Presidência da FUNDAC, ainda estão sendo tabulados.

<sup>8</sup> Excetuando-se nesse dado o CEJ, no qual os jovens permanecem até os 21 (vinte e um anos) e, caso reincidam, serão passíveis de penas que serão cumpridas em presídios. Também excetuando-se os adolescentes que progrediram para o cumprimento de medidas em meio aberto :Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e são acompanhados pelos Centros Especializados de Referência em Assistência Social (CREAS).

No caso da aplicação da medida de internação, esta é superior à soma de todas as outras medidas socioeducativas que são aplicadas pelas Varas de Infância e Juventude, (conforme podemos observar no Gráfico 2).

Gráfico 2 - Atendimento por tipo de Medida Socioeducativa



Fonte: Diretoria de Planejamento – FUNDAC, 2010, 2021

Sobre estes dados, é importante observar que o SINASE preconiza uma hierarquização das medidas e das sanções ao adolescente em conflito com a lei, sendo a medida de internação a última em uma escala hierárquica<sup>9</sup>. Percebemos, com esse dado, que as Varas de Infância e Juventude tem privilegiado as medidas de internação (alta complexidade<sup>10</sup>) em detrimento de outras medidas de meio aberto (baixa complexidade).

A aplicação de medidas de baixa complexidade favoreceriam o convívio dos adolescentes com as suas famílias e com a sua comunidade. Isto constatado, nota-se que estas Varas tem agido, em grande maioria, à revelia do que é preconizado pelo SINASE sobre a gradação da aplicação das medidas.

<sup>9</sup> Sobre esta hierarquia, ver SINASE, 2012.

<sup>10</sup> Alta Complexidade: Privação de liberdade (Semiliberdade e Internação); Baixa e Média Complexidade: têm caráter de restrição de direitos (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida). Outras MSE podem ser aplicadas (Advertência, Obrigação de Reparação do Dano e Remissão). Estas últimas não dependem da existência de programas e/ou serviços como as MSE privativas e restritivas de direito: ação se encerra no próprio sistema de justiça.

Paradoxalmente, os dados do Estado da Paraíba demonstram uma baixa densidade na aplicação da medida de internação, se comparados aos dados de outros estados da Federação, conforme nos mostra o Quadro 4.

Quadro 4 - Proporção entre adolescentes em meio fechado e em meio aberto no Brasil e na Paraíba

PAIS/UF	Adolescentes em meio Fechado	Adolescentes em meio Aberto	Proporção Meio Fechado: Meio Aberto
BRASIL	18.107	40.657	1:2
PARAÍBA	217	253	1:1

**Fonte:** Adolescente em meio aberto: Censo SUAS 2010 - SNAS e SAGI/MDS. Adolescente em meio fechado: Levantamento nacional do Atendimento Socioeducativo 2010 - Estados/SDH/SNPDCA/SINASE.

Nota-se que, ao tempo em que as medidas de internação são as mais aplicadas pelo judiciário, as unidades deste estado tem uma média de internações mais baixa do que os outros estados do país. Não temos a pretensão de discutir este dado neste estudo mas, não poderíamos deixar de observar que há um certo descompasso nos dados encontrados nos documentos normativos e relatórios nacionais e estaduais sobre o quantitativo de adolescentes em cumprimento de medida privativa de liberdade.

No que diz respeito à escolarização pregressa dos adolescentes da unidade CEA-Sousa (também nas outras unidades) evidencia precariedade e negligência com relação ao Direito à Educação garantido na CF/88 e no ECA. Nos relatórios de entrada na unidade, 70% (sessenta por cento) dos adolescentes figura com distorção idade-ano escolar, 5% (cinco por cento) dos adolescentes nunca frequentaram a escola e 10% (dez por cento) não são alfabetizados, apesar de terem frequentado a escola regular.

A medida provisória n. 267 de 07 de fevereiro de 2018, Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências seguida da Lei nº 11.100, 06 de abril de 2018 que regulamenta as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS no Estado da Paraíba surgem como fortes aliadas

na busca da garantia do cumprimento do direito à escolarização determinado pelo SINASE. São objetivos das ECIS:

- I – formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes;
- II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual e social;
- V – proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional;
- VI – prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral;
- VII – ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação;
- VIII – aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018).

A implantação das ECIS nas unidades, no entanto, foi marcada por inúmeras dificuldades, entraves e barreiras. Em se tratando de uma escola de tempo integral, deveria funcionar em dois turnos (um para o cumprimento da carga horária regular e o outro para as atividades de esportes, lazer, projeto de vida, artes).

A primeira barreira para que este funcionamento acontecesse desta forma foram os espaços físicos insuficientes, aliados ao fato de que os adolescentes pertencem a facções rivais, além da insuficiência de agentes socioeducativos para acompanhar as atividades nos dois momentos, além da cultura de presídios que vigora nas unidades de socioeducação, expressa também nas falas dos adolescentes quando dizem que estão “tirando cadeia”.

Na unidade CEA-Sousa, esta barreira tornou-se ainda maior porque a unidade não tem espaços adequados para as atividades do contraturno, sendo uma unidade pequena e com espaços livres exíguos. Os espaços que poderiam ser utilizados para as atividades lúdicas e esportivas seriam o galpão e a quadra de esportes. Aquele possibilita o encontro entre os grupos rivais e esta não é coberta, sendo impraticável a prática de esportes ou outras atividades durante o turno da tarde, por conta do clima extremamente quente. Assim, foram feitos arranjos nos horários e a escola funcionou com a carga horária reduzida. Além destas barreiras, há ainda uma outra que é o fato

de que a escola que funciona no CEA-Sousa é um anexo<sup>11</sup> da Escola Cidadã Integral (ECI) Mestre Júlio Sarmiento, que, por sua vez é a responsável pela direção escolar, expedição de documentos, repasse de merenda, recebimento/repasse de recursos financeiros, distribuição de fardamento e material escolar e desportivo. Assim, apesar do fato de que a política de ECIS no estado se propõe intersetorial, a descentralização faz com que alguns desses processos sejam prejudicados por conta dos entraves burocráticos e do “isolamento” da escola socioeducativa com relação à escola-sede.

A modalidade de ensino adotada é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, no caso de adolescentes internos é flexível com relação à idade mínima, definida na legislação educacional brasileira que é de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio. Desse modo, adolescentes a partir de 12 (doze) anos podem ser matriculados na modalidade EJA na ECIS.

No entanto, se o aluno interno progride de medida para, por exemplo, semiliberdade ou liberdade assistida, a sua matrícula só poderá ser feita na EJA considerando-se a idade mínima definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9494/96. O que cria dificuldades de ordem técnica na matrícula dos adolescentes na escola externa à unidade, tendo estes que voltar ao Ensino Fundamental ou Médio Regular, sendo que a maioria destes tem distorção idade-ano escolar e apresentam resistência a frequentar aulas com crianças menores. Além do que as escolas também oferecem resistência a matriculá-los em turmas regulares. Em grande parte das vezes, é necessário recorrer ao Ministério Público Estadual para garantir o direito à educação do qual os adolescentes são detentores.

Com relação à organização curricular, tem sua centralidade no Projeto de Vida e no Protagonismo Juvenil para os quais convergem e com o quais devem estar sintonizados os componentes curriculares do núcleo comum, da parte diversificada e da profissionalização.

O Projeto de Vida é trabalhado levando em conta duas variáveis: a “construção da identidade e o conhecimento da realidade”. As atividades são organizadas em forma de grupos de discussão, aulas motivacionais e orientações para a profissionalização.

Quanto ao componente Protagonismo Juvenil,

---

<sup>11</sup> As escolas-anexo tem a estrutura administrativa e parte da estrutura pedagógica descentralizada, funcionando na Escola-sede.

visa desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes atores, sujeitos da própria ação e prontos a buscar a solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2017, p. 12).

Apenas a título de destaque, essa visão corresponde a um paradigma majoritário e adultocêntrico de protagonismo, no qual o adolescente e o jovem são considerados como incapazes de tomar decisões e que serão moldados ao “bel prazer” dos adultos responsáveis pelas instituições das quais fazem parte ou pelas quais são tutelados. Esta discussão será aprofundada mais tarde, no capítulo 2 deste estudo.

Ainda com relação à rotina na unidade, são servidas três refeições e um lanche à noite, além da merenda escolar (dois lanches – um pela manhã e outro à tarde que são servidos nas salas de aula). As refeições são preparadas fora da Unidade por uma empresa terceirizada, assim como os lanches servidos na escolas e o da noite, de acordo com cardápio elaborado por uma nutricionista da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano (SEDH) e, no caso dos lanches servidos na escola, por uma equipe de nutricionistas da Secretaria de Estado da Educação (SEE). Os adolescentes são servidos nos quartos por uma questão de falta de espaço físico. Não há refeitório e o galpão que poderia ser usado para tal, não oferece segurança para que os integrantes de facções rivais se encontrem na hora das refeições. Os agentes socioeducativos levam as refeições em marmitas e as distribuem em horários regularmente marcados.

Quanto à higiene pessoal e dos alojamentos, as roupas são lavadas pelos internos e postas para secar no interior dos quartos, as camas são feitas de concreto e os objetos pessoais são colocados em sacolas plásticas que ficam penduradas no teto, presas por cordões. Os adolescentes cuidam da limpeza dos quartos e do corredor, sendo supervisionados por um agente socioeducativo/monitor. Roupas de cama, sandálias e material de higiene pessoal são fornecidos pela FUNDAC e os colchões são distribuídos/trocados regularmente. Há, nos quartos, um banheiro (com privada do tipo assentada no chão e chuveiro) em cada quarto, separado do restante do dormitório apenas por uma meia parede. Os adolescentes geralmente rasgam os forros dos colchões para fazer cortinas improvisadas ou utilizam lençóis como estratégia para garantir a privacidade ao utilizar as instalações do banheiro, o que é proibido pelas normas do Plano de Segurança da FUNDAC (p.22)

Os internos não usam fardas, logo, alguns que tem melhor condição financeira tem melhores roupas e às vezes as cedem aos que não tem roupas suficientes. As visitas realizam-se duas vezes por semana, nas sextas feiras e nos domingos, sendo que as visitas dos domingos são prejudicadas por conta da falta de transporte das áreas mais remotas para Sousa e também pelas condições financeiras insuficientes das famílias para arcar com os custos dos transportes<sup>12</sup> duas vezes por semana.

O procedimento de saída dos quartos é chamado pela equipe de agentes socioeducativos de procedimento de “extração”, sendo realizada a revista antes que eles saiam do quarto e também na hora em que voltam. Os adolescentes são retirados dos quartos para as atividades rotineiras e para a escola, caminhando em fila indiana, com as mãos para trás e, eventualmente, de cabeça baixa, por conta da linguagem gestual que pode causar problemas de segurança. Esse procedimento é adotado pelos agentes socioeducativos e a justificativa para tal também é acatada pela equipe técnica da unidade.

É importante que digamos que esses procedimentos de segurança são determinados pelo Eixo Segurança/FUNDAC e que nós não compartilhamos da mesma opinião, apesar de termos acesso a alguns códigos e gestos e entendê-los como extremamente agressivos para com membros de grupos rivais. Mesmo entendendo que esses gestos e a linguagem particular estabelecida pelos adolescentes, inclusive para se ameaçarem, se xingarem e “passarem recados” entre si e para os grupos rivais, entendemos também que podem ser interpretados como gestos-linguagem de sobrevivência e empoderamento (sendo alguns ou específicos da facção A, outros da facção B e outros da facção C e alguns comuns às três facções) e que em grande parte das vezes, são utilizados para driblar normas rígidas de segurança.

Enfim, acreditamos que não é pela repressão que se favorece a construção de qualquer tipo de pensamento ou de consciência de autonomia e de cidadania. Também acreditamos que construir uma linguagem específica, com gramática forte, configura-se como um comportamento típico de fronteira que busca construir resistências ao que oprime, ao tempo em que é também espaço de manutenção ou construção subjetiva e intersubjetiva do mundo de vida, no qual as ações são dirigidas

---

<sup>12</sup> As passagens das vans custam em média trinta a quarenta e cinco reais.

a fins pelos quais os indivíduos associados intervêm no mundo e realizam seus objetivos (HABERMAS, 1987a).

Passando para a delimitação das fontes e dos procedimentos de coleta e produção de dados da pesquisa, havemos de esclarecer, antes de tudo, que estas foram determinadas *a priori* e que as condições de produção do discurso estiveram sujeitas a mudanças durante a tessitura da pesquisa, visto que tanto nós quanto os colaboradores fazemos parte de teias relacionais distintas e estivemos nos esforçando para construir uma comunidade de comunicação durante os nossos encontros. Este é um movimento complexo pois acontece em um contexto extremamente frágil do ponto de vista do estabelecimento da confiança mútua, dos horários de atividades dos adolescentes, da disposição e disponibilidade dos mesmos e dos nossos tempos também (VALA, 1990).

As entrevistas foram do tipo em profundidade – aberta, que nos permitiram acessar de forma mais natural as experiências de vida dos colaboradores, buscando, dessa forma, compreender os significados a elas atribuídos aos temas propostos e possibilitando também a geração de categorias ou subcategorias relacionadas (pelos adolescentes) ao protagonismo. Para a realização deste tipo de entrevista, foi necessária a construção de um roteiro com temas gerais sobre os comportamentos desviantes e o protagonismo<sup>13</sup>. Os temas foram propostos e a fala dos adolescentes sobre os mesmos foi livre e deu origem a outras perguntas que não constaram no roteiro inicial (STRAUSS; CORBIN, 2010).

Por sua vez, observação participante nos permitiu uma maior proximidade com os adolescentes em suas atividades cotidianas, pelo menos duas vezes por semana antes da pandemia da Covid 19 e uma vez por mês, após o início das medidas de isolamento social. A observação participante exigiu uma definição clara da nossa condição de pesquisadora na unidade, na medida em que necessitamos de um tempo prolongado em campo para que possamos provocar o início de um processo de ajustamento recíproco entre nós e os adolescentes. Este foi um momento cuidadoso e de extrema importância no sentido de conseguirmos realizar pactuações e acordos com os colaboradores o que significou, e certa forma, uma condição de atingimento dos objetivos da nossa observação.

---

<sup>13</sup> Apêndice A

Todos os detalhes desta observação mais sistematizada e de outros momentos não sistematizados, foram registrados no Diário de Campo (COSTA, 1990) que também avaliamos como extremamente importante, pois este foi o registro mais fiel de nossas impressões e percepções sobre os colaboradores em seus cotidianos e também sobre nós mesmas diante do contexto de produção dos nossos discursos que também auxiliaram na feitura das análises, entendendo também que a nossa convivência mais estreita no CEA possibilitou “que a uma observação (...) das acções e das verbalizações das pessoas” adicionássemos uma observação do próprio processo de relacionamento, ao longo do tempo, dessas pessoas conosco (COSTA, 1990, p. 139).

As entrevistas foram gravadas e transcritas e as falas dos colaboradores foram submetidas aos critérios da validade, exaustividade e homogeneidade. Desses emergiram as novas subcategorias derivadas da categoria central que é o protagonismo. Após este primeiro passo, produzimos a desmontagem do discurso primário, identificando neste o seu núcleo central ou unidade de registro para em seguida fazermos a sua remontagem através de inferências, o que deu origem a um novo discurso no qual procuramos destacar as características mais marcantes e que podem ser caracterizadas como um pensamento crítico de fronteira (MIGNOLO, 2010).

Para Bardin (1977), essa “repartição” pode ser executada em dois movimentos:

é de assinalar, no entanto, que o procedimento de repartição pode fazer-se: -do geral para o particular: determinam-se em primeiro lugar as rúbricas de classificação e tenta-se em seguida arrumar o todo (...) ou inversamente: partimos dos elementos particulares reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para no final deste procedimento atribuímos um título à categoria (BARDIN, 1977, p. 60;62).

Nessa direção, a análises foram embasadas/orientadas na/pela construção de grelhas de análise nas quais partimos de uma matriz de conteúdos onde se identificam os temas, as categorias, as sub-categorias, os indicadores/unidades de registo e as unidades de contexto (BARDIN, 1977). Desse modo, as inferências são a possibilidade de re-montagem do novo discurso articulado com os objetivos da pesquisa e consequentemente com seu lastro teórico.

Para entender como e se as teorias com as quais dialogamos nesta pesquisa e como/se o seu objeto vem sendo tratado nas produções acadêmicas da grande área da Educação, realizamos um levantamento dos trabalhos do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este levantamento foi elaborado tomando como recorte temporal o intervalo entre o ano 2012 e o ano 2020. O início do recorte foi feito tomando como base a justificativa de que em 2012 foi promulgada a Lei do SINASE e o ano e 2020 por ser o ano final da coleta dos dados do levantamento.

### 1.1.2 Levantamento dos trabalhos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre o objeto da pesquisa

Este levantamento consta da análise da produção sobre o estado do conhecimento do objeto desta pesquisa entre, os anos 2012 – 2019, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTDC), reconhecidamente um dos órgãos de avaliação da produção acadêmica nacional.

O descritor, sintonizado com a pergunta e os objetivos da investigação, foi a palavra **protagonismo** e as áreas do conhecimento foram: Educação, Sociologia, Psicologia (Psicologia Social) e Serviço Social, por serem estas as áreas do conhecimento com as quais esta pesquisa estabelece interfaces. Inicialmente realizamos uma busca simples em todas as Teses e Dissertações no período de tempo entre 2012 e 2019. Com relação à produção do ano de 2012, não constava na íntegra no CTDC, então buscamos encontrá-las programas de Pós-Graduação aos quais estavam afiliadas. Após a separação de toda a produção por ano e por área do conhecimento, obtivemos os seguintes Quadros:

Quadro 5 – Levantamento da produção acadêmica sobre protagonismo, protagonismo adolescente e juvenil na socioeducação - CTDC – Área Educação (2012 – 2019)

ANO	AREA DE CONHECIMENTO	PROTAGONISMO		PROTAGONISMO ADOLESCENTE E JUVENIL NA SOCIOEDUCAÇÃO	
		DISSERTAÇÕES	TESES	DISSERTAÇÕES	TESES
2012	EDUCAÇÃO	26	03	00	00
2013		29	14	00	00
2014		32	22	00	00
2015		32	12	01	00
2016		61	16	00	00
2017		63	27	00	00
2018		06	11	00	00
2019		12	08	00	00
TOTAL		00	00	01	00

Fonte: Elaboração da autora, compilado do CTDC, 2019.

Quadro 6 - Levantamento da produção acadêmica sobre protagonismo e protagonismo adolescente e juvenil na socioeducação - CTDC – Área Sociologia (2012 – 2019)

ANO	AREA DE CONHECIMENTO	PROTAGONISMO		PROTAGONISMO ADOLESCENTE E JUVENIL NA SOCIOEDUCAÇÃO	
		DISSERTAÇÕES	TESES	DISSERTAÇÕES	TESES
2012	SOCIOLOGIA	03	04	00	00
2013		02	00	00	00
2014		16	06	00	00
2015		09	05	00	00
2016		09	07	00	00
2017		09	07	00	00
2018		12	10	00	00
2019		05	02	00	00
TOTAL		65	41	00	00

Fonte: Elaboração da autora, compilado do CTDC, 2019.

Quadro 7 - Levantamento da produção acadêmica sobre protagonismo, protagonismo adolescente e juvenil na socioeducação - CTDC – Área Psicologia (2012 – 2019)

ANO	AREA DE CONHECIMENTO	PROTAGONISMO		PROTAGONISMO ADOLESCENTE E JUVENIL NA SOCIOEDUCAÇÃO	
		DISSERTAÇÕES	TESES	DISSERTAÇÕES	TESES
2012	PSICOLOGIA (PSICOLOGIA SOCIAL)	08	02	00	00
2013		08	04	00	00
2014		12	04	00	00
2015		11	04	00	00
2016		09	04	00	00
2017		08	06	00	00
2018		09	04	00	00
2019		06	05	01	00
TOTAL		71	80	01	00

Fonte: Elaboração da autora, compilado do CTDC, 2019.

Quadro 8 - Levantamento da produção acadêmica sobre protagonismo protagonismo adolescente e juvenil na socioeducação - CTDC – Área Serviço Social (2012 – 2019)

ANO	AREA DE CONHECIMENTO	PROTAGONISMO		PROTAGONISMO ADOLESCENTE E JUVENIL NA SOCIOEDUCAÇÃO	
		DISSERTAÇÕES	TESES	DISSERTAÇÕES	TESES
2012	SERVIÇO SOCIAL	06	02	00	00
2013		00	00	00	00
2014		00	00	00	00
2015		00	00	00	00
2016		00	00	00	00
2017		00	00	00	00
2018		00	00	00	00
2019		00	00	00	00
TOTAL		06	02	00	00

Fonte: Elaboração da autora, compilado do CTDC, 2019.

Os Quadros 5, 6, 7 e 8 foram montados da seguinte forma: utilizando os critérios da exaustividade, da homogeneidade, da pertinência e da representatividade (Bardin, 1977; Valla,1990) foram selecionados todos os trabalhos que continham a palavra **protagonismo** nas palavras-chave. Após esta seleção, iniciamos a leitura flutuante (Bardin, 2004; Valla,1990) dos resumos de todas as Dissertações (cento e sessenta e dois) e das Teses (cento e vinte e nove) que obedeciam aos mesmos critérios elencados acima, sendo que os descritores protagonismo adolescente/juvenil e socioeducação alinharam-se estreitamente aos objetivos deste estudo. Após realizarmos esta segunda seleção, iniciamos a leitura flutuante dos textos completos e, assim, foi possível elaborar o Quadro 9 que é um quadro-síntese apenas com os dois trabalhos que tratavam especificamente do objeto desta pesquisa.

Os trabalhos foram lidos na íntegra e se aproximam da visão de protagonismo à qual nos afiliamos. Ambos fazem uma crítica ao que estamos chamando de concepção majoritária de protagonismo, destacando a não-participação dos adolescentes internos nas decisões que os afetam.

Quadro 9 – Dissertações que tratam do Tema Protagonismo adolescente e juvenil na Socioeducação – CTDC/CAPEs/ anos 2012 a 2019

TRABALHO	ÁREA	AUTOR (A)	NÍVEL	REGIÃO
ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO NO PARANÁ - O DISCURSO DO PROTAGONISMO JUVENIL NOS CADERNOS DE SOCIOEDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	FARIAS, L.C.P.	MS	SUL
ENTRE RESENHAS E QUARTÉIS: MICROPOLÍTICAS DA PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	PSICOLOGIA	FRANCA, Y. M.	MS	SUDESTE

Fonte: elaboração da autora, 2019.

Este levantamento inicial nos revelou a pouca ou nenhuma incidência de pesquisas sobre o tema do protagonismo de adolescentes em conflito com a lei. Dizemos inicial pois estamos realizando a análise dos trabalhos apresentados em Encontros Nacionais de Pesquisa na Pós-graduação das áreas que tem interfaces com o objeto de pesquisa (Sociologia, Psicologia e Serviço Social).

Com relação aos trabalhos elencados no Quadro 9, o trabalho de Farias (2015) se inscreve na área de Educação e trata da política de atendimento socioeducativo no estado do Paraná, especificamente dos Cadernos de Socioeducação elaborados pela Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. Na sua análise, destaca que os conceitos presentes nos Cadernos, consideram o adolescente infrator como aquele que passou da “condição de vítima para a condição de autores de violência”, o que se configura em uma ideia dicotômica sobre os adolescentes que cometem atos infracionais, restando a eles a vitimização ou o cometimento de atos infracionais.

O documento analisado também considera que o contexto socioeconômico não é uma condição relevante para a prática de atos infracionais por parte dos adolescentes das periferias urbanas. A autora trata ainda do elemento reorientação do adolescente em conflito com a lei, considerando que

[...] a proposta político-pedagógica parte da compreensão do adolescente em conflito com a lei como uma questão que congrega

temáticas e olhares múltiplos, buscando, a partir disso, a proposição de práticas que atuem sobre as diversas facetas das condições pessoais e sociais da vida destes jovens, para, a partir delas, alterar o curso de suas trajetórias de vida (PARANÁ, 2010c, p. 20 apud FARIAS, 2015, p. 78).

Esta concepção de adolescente considera o mesmo como um sujeito que deve ser reorientado a partir de práticas que tem o poder de alterar o curso de sua vida, denotando uma visão de adolescente inerte e receptor de mensagens e discursos que serão absorvidos sem críticas, sem resistências e sem oposição. Um discurso adaptador e “domesticador” dos comportamentos adolescentes, ao tempo em que desconsidera que a sua reinserção se dará em uma comunidade com valores próprios que, na maioria das vezes divergem dos valores sociais majoritários sobre comportamentos aceitáveis por parte dos adolescentes.

De acordo com Farias (2015), o eixo balizador dos Cadernos de Socioeducação é a concepção de Protagonismo que transversaliza todos os textos e que diz respeito ao “fazer” e “executar” tarefas ou que

tende a priorizar a atuação individualizada, de forma que a individualização e a responsabilização colocam o sujeito sob condição de agente da mudança social, além de para a comunidade, especialmente para ele próprio sugerindo assim uma ação política. Tal ação consiste em uma proposta de “participação” política baseada no “fazer” (SOUZA, 2006, p. 11). Ao “fazer”, o sujeito responde aos problemas sociais concretos com ações de mediação reforçadas pelo discurso da ação cidadã, pela qual, supostamente, o sujeito passa a estar integrado num contexto em que a “[...] participação, cidadania e trabalho voluntário equivalem-se e são definidos, todos, pela atividade” (SOUZA, 2006, p. 14 apud FARIAS, 2015, p. 80).

Novamente a visão de protagonismo presente nos Cadernos corresponde à visão majoritária de protagonismo na qual o adolescente se limita a fazer tarefas individuais ou coletivamente buscando resolver problemas nos territórios de periferia em que as políticas públicas não “chegam”. A autora conclui afirmando que o protagonismo apregoado nos Cadernos de Socioeducação “associado aos termos competência, habilidades, emancipação” orienta-se no sentido de submeter os adolescentes internos a um processo de inclusão social a partir de uma readequação à normalidade social.

Com relação ao segundo trabalho selecionado, está inscrito na área da Psicologia Social e trata da participação política dos adolescentes e jovens em uma unidade socioeducativa de semiliberdade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do estado do Rio de Janeiro – DEGASE. A autora, Yasmin de Meneses Franca tece considerações com relação ao atendimento socioeducativo nesta instituição a partir de suas vivências com grupos de internos e suas famílias e com os servidores da unidade.

Franca (2019) destaca em suas considerações que

a articulação bibliográfica evidencia as tensões em torno do conceito de “protagonismo”, colocando em análise modelos de participação que relegam à margem e culpabilizam diferentes expressões juvenis, principalmente aquelas associadas à rebeldia e às favelas (FRANCA, 2019, p. 20).

Mais uma vez observamos a culpabilização do adolescente pobre estigmatizando-o pelo seu comportamento “desviante”. Comportamento este que, para a sua comunidade, pode ter um sentido diferente e estar associado à sua importância política na mesma, além de evidenciar uma forma protagonista de ser. A autora observou que os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas de semiliberdade, não abandonam as regras intercomunicativas da comunidade da qual fazem parte mas criavam novas regras e novos modos de vida intramuros da unidade.

Ao nosso ver, essas novas regras/modos de vida são criadas como o objetivo de driblar a linguagem repressiva das unidades, ao tempo em que também é fator de proteção e de manutenção das identidades individuais e coletivas dos internos, sendo o protagonismo presente nas ações cotidianas, inclusive nas de resistência e refutação ao que está estabelecido como normas e regras pela direção da unidade e pelo Plano de Segurança para Unidades Socioeducativas da Paraíba.

As regras, no início da internação parecem não fazer nenhum sentido para os internos. Após alguns meses de internação, há de certa forma uma adaptabilidade dos adolescentes às mesmas, mais pelo emprego de coerção do que pelo convencimento. Adaptabilidade neste caso, não é uma forma conformista de aceitar as regras e normas, mas é muito mais estratégia de sobrevivência enquanto “se tira a cadeia”<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Os adolescentes se referem assim ao cumprimento da medida de internação.

Quer seja a coerção psicológica (por exemplo: os Planos de Atendimento Individual – PIAs geram os relatórios que serão apresentados aos juízes e promotores de infância e juventude pela equipe técnica das unidades. Estes relatórios, por sua vez, influenciam as liberações, progressões ou a manutenção do cumprimento da medida de internação) quer seja a coerção física (sprays de gengibre, formação de filas, mãos para trás ao caminhar, entre outras). Os dois tipos coercitivos caminham juntos e se completam no sentido de “educar” para a docilidade.

Para finalizar, o levantamento realizado demonstrou, em última instância, que a produção sobre o protagonismo de adolescentes internos tem sido invisibilizado nas produções acadêmicas das áreas mapeadas, o que demonstra que os dados da nossa pesquisa podem contribuir para as discussões na grande área da Educação, demonstrando a importância de se discutir os protagonismos a partir as narrativas dos sujeitos que os exercem. No caso deste estudo, a partir das narrativas de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade. Faz-se mister perguntar neste momento: que concepções e princípios sustentam as visões majoritárias de protagonismo e que concepções se contrapõem a estas? Este é o tema do próximo capítulo “Protagonismos entre leis, grades e muros”.

## CAPÍTULO 2 – PROTAGONISMOS ENTRE LEIS, GRADES E MUROS

*“Ser conhecido, ser igual ao Zé Pequeno”* (G.S, 2017).

*“Ter respeito dos boys”* (I.A.B, 2017).

*“Fazer faculdade, ajudar minha família”* (T.S, 2017).

Neste capítulo tratamos do lugar do protagonismo nas políticas públicas para as adolescências e as concepções de protagonismos à qual nos afiliamos. É importante entender, antes de tudo que a visão de protagonismo que está narrada na legislação é construída a partir de uma visão majoritariamente adultocêntrica, assim como o é a maior parte das discussões sobre os adolescentes como sujeitos de direitos e incomoda-nos, sobretudo o entre-lugar ou o não-lugar que, durante décadas esta categoria geracional ocupou nas políticas públicas brasileiras. Porém, não deixamos de reconhecer que, a partir da Constituição Federal de 1988 – CF/88 as adolescências começam a ocupar um lugar de maior visibilidade nas políticas e que este lugar se alarga a partir da promulgação da Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

O reconhecimento dos adolescentes como sujeitos de direitos, legalmente tem seu marco, no Brasil, na Constituição Federal de 1988 – CF/88, na Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Além dos marcos legais, também havemos de citar, como importantes fatores de mobilização e de luta pela garantia de direitos dos adolescentes, as Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente – CNDCA e o Plano Decenal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes - PDDCA. Na esfera estadual, o Plano Estadual de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária – PECFC é um importante documento de inscrição das políticas públicas para estes segmentos geracionais na Doutrina da Proteção Integral. Na leitura e análise desses documentos, utilizamos como descritores as palavras sujeitos de direitos e protagonismo, foco da nossa tese.

## 2.1 As políticas para as Adolescências: entre Leis

Na esteira das políticas que visam a garantia de Direitos de crianças e adolescentes e de protagonismos, a CF/88, o capítulo VII trata especificamente “Da família, da criança, do adolescente do jovem e do idoso” e, no seu Art. 227, explicita que

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O texto legal vai mais além, responsabilizando o Estado pela promoção de programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, inclusive admitindo a “participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas”, além de garantir atendimento especializado para crianças e adolescentes dependentes de entorpecentes e drogas afins. Com relação ao protagonismo adolescente, não é citado no documento, o que demonstra, ao nosso ver que o adolescente é considerado como um sujeito apenas passível de “receber” a política a ele dirigida.

Quanto ao ECA, traz como principal prerrogativa a de que

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

Desse modo, o ECA responsabiliza (assim como a CF/88) a família, a sociedade em geral e o poder público pela garantia prioritária dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura,

à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Já no seu Artigo 18 (incluído pela Lei 13.010/2014) determina que

A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, **pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas**<sup>15</sup> ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

- a) sofrimento físico; ou
- b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:

- a) humilhe; ou
- b) ameace gravemente; ou
- c) ridicularize (BRASIL, 2014).

Observamos que o ECA avança, com relação à CF/88, no que tange à categorização do adolescente como sujeito de direitos. Porém, enquanto avança em termos de políticas de proteção integral, não trata e nem discute especificamente a categoria protagonismo e, apesar de tratar da garantia de direitos e à proteção aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, não detalha como deve ser esse atendimento.

Na esteira das lutas por dignidade, proteção e direitos para adolescentes em conflito com a lei, é promulgada a Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Já no seu Artigo 1º discrimina os objetivos das medidas socioeducativas, a saber:

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 (BRASIL, 2012)

---

<sup>15</sup> Grifo nosso

Segue-se um conjunto de normas e orientações para a garantia dos direitos dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas suas diversas modalidades e, pode-se observar que em todo o documento o horizonte é a reintegração do adolescente e do jovem à família e à comunidade, tomando como princípio o incentivo a ações protagonistas, sem no entanto discutir mais profundamente a concepção de protagonismo à qual se refere. Este fato não torna menos importante a perspectiva de que políticas para adolescências em conflito com a lei tragam sempre como horizonte a ideia do protagonismo destes sujeitos.

Com relação à leitura e análise dos Anais das dez CNDCA (1995 – 2017), encontramos explícita ou implicitamente a discussão sobre adolescentes como sujeitos de direitos desde a I Conferência, em 1995, que teve como principal pauta a definição da política nacional de atendimento dos direitos infanto-juvenis, até a X Conferência, em 2016 que traz como tema “Política e Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes – Fortalecendo os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente”.

No caso da questão do Protagonismo adolescente, ganha corpo e é citado pela primeira vez na IV CNDCA (2001) que tem como tema “As marcas da Violência”. A partir de então, nas Conferências que se seguem, a tônica do debate sobre protagonismo infantil e adolescente gira em torno de como ele deve ser estimulado e fortalecido, fato presente em todas as Conferências e que fica claro na fala de Silva<sup>16</sup> (2007), quando trata do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária – PNCFC, por ocasião da abertura dos trabalhos da VII CNDCA:

Para construir cidadania, aliás, todo e qualquer direito, e não só o da convivência familiar e comunitária, tem que se considerar a autonomia, a emancipação e o protagonismo das crianças e adolescentes, do contrário, não é direito. Direito tem que emancipar, direito tem que contribuir para a cidadania, senão é favor, é clientelismo (...) (SILVA, 2007, p.53).

Concordamos com Silva (2007) no que diz respeito à construção da autonomia, da emancipação e dos protagonismos caminha de mãos dadas na efetivação dos direitos dos adolescentes e também nos sentimos à vontade para afirmar que a própria

---

<sup>16</sup> José Fernando da Silva – presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente na gestão 2005-2006.

construção e participação dos adolescentes nas Conferências é uma experiência protagonista. Porém, concordamos também com os adolescentes que essa participação precisa ser qualificada e que esse “protagonismo único” apregoado pela visão estatal ou adultocêntrica não corresponde à visão de protagonismo que emana dos grupos de adolescentes e crianças.

Senão vejamos, na íntegra, a **Carta Aberta dos adolescentes Participantes da VI Conferência ao CONANDA e à Sociedade Brasileira:**

Nós adolescentes presentes nesta VI Conferência Nacional da Criança e do Adolescente estamos extremamente indignados com a falta de respeito deste Conselho perante aos adolescentes e ao ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), lei federal 8.069 de 1990.

O que significa Protagonismo Social na visão de vocês? Significa colocar as crianças e adolescentes em uma plenária e abaixar a cabeça para tudo o que vocês falam? Ou colocar dois adolescentes para representar na mesa? Ou até mesmo colocar uma banda para tocar e ao mesmo tempo marcar uma reunião de articulação? Isto é se preocupar conosco? É dizer que oferecem a Conferência para nós? Para nós isto não é Protagonismo Social, se for, não é isto que queremos... O que realmente queremos é participar, que tenhamos direito de igualdade. Um espaço para nos reunir e discutir nossos problemas. Queremos um processo de formação, queremos participar das organizações das Conferências e também que as prefeituras financiem as despesas dos adolescentes nas Conferências.

**O QUE QUEREMOS MESMO É SER PROTAGONISTAS DE VERDADE, E O PRINCIPAL DE TUDO, QUE RESPEITEM O ECA.**

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (Saint –Exupéry)

Diante da constatação da ausência de participação dos atores alvo da política do CONANDA, gostaríamos de reivindicar a garantia da participação efetiva das crianças e adolescentes em todas as decisões, deliberações e acompanhamento da execução das políticas e programas que envolvam crianças e adolescentes conforme os Art. 15:

“A Criança e o Adolescente tem direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.” e, Art. 16 inciso II e VI: “o direito a liberdade compreende os seguintes aspectos:

II – Opinião e expressão;

VI – Participar da vida política na forma da lei”. Além disso, ninguém sabe mais de nós do que nós mesmos.

Como primeiro passo, compreendemos que a “Conferência Lúdica Infância Juvenil” é imprescindível, tanto para popularizar o ECA, quanto para mobilizar e incentivar o verdadeiro Protagonismo Juvenil, oportunizando então a formação e a descoberta de novas potencialidades. Os adolescentes reunidos na VI Conferência constatarem dificuldades regionais e estaduais

de se articularem com liberdade e autonomia e buscam na conferência lúdica fortalecer a capacidade de mobilização e articulação, o que já

foi demonstrado ser possível, apesar de todas as dificuldades, nesta VI Conferência. Queremos e exigimos, assim como constam nos nossos direitos, a construção e participação de uma sociedade mais justa e igualitária e estamos nos colocando à disposição para cumprir com a parcela que nos cabe.

Para isto, convidamos as crianças e adolescentes juntamente com a sociedade civil, organizada ou não a unir forças, pois como dizia o poeta: “Sonho que se sonha só é só um sonho e sonho que se sonha junto se torna realidade.”

Crianças, adolescentes e adultos unidos em busca da transformação da sociedade são capazes de criar vínculos e laços sólidos e duradouros, e é isso que importa. Brasília, 15 de dezembro de 2005 (ANAIS,VI CNDCA, 2005, p.249).

Esta carta torna clara a visão de que, para além da norma, são várias as concepções de protagonismo, inclusive e principalmente as requisitadas pelos próprios adolescentes que, através de pressão e participação ativa na construção das CNDCA, conseguem incluir no PNDCA, elaborado junto com o CONANDA, um Eixo (3) e uma diretriz específica (6) sobre o protagonismo requisitado por eles, a saber:

### EIXO 3 – PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Diretriz 06 – Fomento de estratégias e mecanismos que facilitem a participação organizada e a expressão livre de crianças e adolescentes, em especial sobre os assuntos a eles relacionados, considerando sua condição peculiar de desenvolvimento, pessoas com deficiência e as diversidades de gênero, orientação sexual, cultural, étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, nacionalidade e opção política.

#### Objetivo Estratégico

6.1 - Promover o protagonismo e a participação de crianças e adolescentes nos espaços de convivência e de construção da cidadania, inclusive nos processos de formulação, deliberação, monitoramento e avaliação das políticas públicas.

#### Objetivo Estratégico

6.2 - Promover oportunidades de escuta de crianças e adolescentes nos serviços de atenção e em todo processo judicial e administrativo que os envolva.

Objetivos Estratégico 6.3 – Ampliar o acesso de crianças e adolescentes, na sua diversidade, aos meios de comunicação para expressão e manifestação de suas opiniões (BRASIL, 2011).

Mesmo com essa luta para inclusão da concepção de protagonismo pelos próprios adolescentes e crianças, nota-se no documento que este ainda aparece como uma “concessão” de pessoas adultas para os adolescentes.

O Protagonismo ou o investimento na construção do mesmo através de práticas educativas, surge mais uma vez, como em outros documentos como carro chefe para o movimento de mudanças de vida, de superação de problemas e ainda como instrumento de adaptação dos adolescentes às regras sociais vigentes.

Note-se também que a palavra protagonismo geralmente aparece como fundamento e suporte para a maioria dos projetos, ações ou programas que desejam contar com a “participação democrática’ das adolescências e das infâncias. Participação democrática que, diga-se, exclui os adolescentes, principalmente os das periferias, das instâncias decisórias, reservando-lhes o espaço do “fazer coisas”, de mudar de vida, de conseguir um emprego”.

Ainda cabe aqui uma reflexão sobre o apregoado fortalecimento de vínculos com a comunidade. Ora, um dos vínculos mais fortes que os adolescentes internos e ligados a facções criminosas referem é o vínculo com a comunidade da qual fazem parte, principalmente quando identificam-se em sua entrada na unidade pertencentes a essa ou a aquela facção. É assim também que a sua comunidade identifica os mesmos, aceitando a sua proteção e as normas das facções que “dominam” a área territorial na qual tal comunidade está inscrita. Como então falar de reatar e fortalecer vínculos com a comunidade? Cabe também destaque ao reestabelecimento dos vínculos familiares. Nas entrevistas, constatamos que os vínculos mais fortes que os adolescentes mantêm “lá fora” são os vínculos com as famílias.

De qualquer modo, não podemos deixar de considerar como avanço, na política de proteção a crianças e adolescentes, a elaboração de um Plano Estadual que congrega os sujeitos construtores e operadores da política, mesmo que deixe de fora grupos organizados de adolescentes e crianças que poderiam inclusive dar o contributo da sua compreensão de protagonismo para além dos limites da concepção adultocêntrica e técnica sobre o mesmo.

## **2.2 Protagonismos Adolescentes: entre grades e muros**

É importante destacar que o conceito de protagonismo corrente afasta-se do conceito de protagonismo adolescente que defendemos e que se fundamenta no entendimento de que toda realidade social desenvolve-se sob condições objetivas e

subjetivas, que condicionam, em última instância, as formações sociais e as construções de *status* social de indivíduos e de grupos de indivíduos.

Compreendemos que para se entender o protagonismo adolescente sob o ponto de vista de grupos sociais não majoritários, faz-se mister a ampliação das análises sobre as características estruturais e normativas da sociedade que podem estar relacionadas ao comportamento desviante, vez que os processos de socialização dos adolescentes que encontram-se em situação de cumprimento de medidas socioeducativas de internação caracterizam-se pela vulnerabilidade e exposição a problemas sociais relacionados ao crime e a violência.

Sem pretender, neste momento, dar conta da discussão histórica e conceitual que cerca o fenômeno adolescência (que será objeto do capítulo três deste trabalho) e que tem sido alvo de debates acalorados principalmente a partir do século XIX, convém deixarmos marcado o nosso entendimento de que a adolescência é um fenômeno plural e psicossocial, além de biológico.

Este entendimento, por sua vez nos distancia do paradigma majoritário de que existe uma adolescência universal e abstrata e para efeito desse estudo, as adolescências são compreendidas

como um momento de um processo e, como tal, em construção, que pode ser diferente do que está sendo para o próprio adolescente e para uma sociedade. É entendido como não natural e universal, mas produto de sua história de vida, enquanto sujeito pertencente a um grupo social, a uma cultura, da qual recebe influência e sobre a qual age dialeticamente; não desenvolvimentista, pois cada sujeito o vivenciará de uma maneira, dependendo de suas interações sociais, do desenvolvimento de seus interesses, de suas necessidades e da significação que as mudanças biológicas têm ou tiveram; e não patológico, no sentido de que não vivenciar as mesmas coisas que outro adolescente - por exemplo, a chamada crise da adolescência - pode ser saudável, possibilitando que cada um seja sujeito de sua própria história, capaz de fazer suas escolhas dentro de suas possibilidades objetivas e subjetivas, desenvolvendo uma autoconsciência e autonomia diante do contexto. Essa compreensão não nega as mudanças biológicas, mas as entende também como significadas histórica e socialmente (FONSECA e OZELLA, 2010).

Dito isto, podemos inferir também que os comportamentos desviantes atribuídos aos adolescentes, grosso modo, referem-se a comportamentos que se dirigem em contraponto às normas sociais estabelecidas pelas classes sociais mais

abastadas. Este fato que implica, geralmente, em um juízo de valores ao definir os “limites” da desviança, entendendo o desvio como sendo criado

pelas reações de pessoas a tipos particulares de comportamento, pela rotulação desse comportamento como desviante, devemos também ter em mente que as regras criadas e mantidas por essa rotulação não são universalmente aceitas. Ao contrário, constitui objeto de conflito e divergência, parte do processo político da sociedade (BECKER, 2008, pág.30).

Há que se considerar, ainda, que as regras sociais mudam em diferentes períodos de tempo e em diferentes culturas, como é o caso das culturas das periferias, das quais é oriunda a massiva maioria de adolescentes internos. Adolescentes estes que ocupam, nas suas comunidades, lugares de liderança e estabelecem normas de convivência nelas e também nas unidades socioeducativas, exercendo desta forma resistência e enfrentamento às normas e às regras estabelecidas para garantir um “convívio social saudável”, em uma sociedade de classes na qual eles são a “classe” invisibilizada e subalternizada.

Estas formas protagonistas fazem-se resistência e enfrentamento ao tempo em que é no cometimento de um ato infracional que o adolescente é reconhecido como alvo prioritário de políticas públicas sociais e em que o Estado mobiliza toda a rede de assistência para “reintegrá-lo” à sociedade e “ressocializá-lo”.

Importante observar que, na maioria dos casos, o adolescente em tela geralmente nunca esteve desintegrado do seu grupo social e se mantém participativo em sua comunidade, exercendo nela, inclusive, funções de liderança.

O que observamos neste caso da “reintegração/ressocialização” é que de fato, há uma imposição de valores do modelo capitalista-moderno de sociedade no qual existe uma forma “padrão” de integração e de socialização que não diz respeito aos moradores das periferias urbanas, entre eles os adolescentes, que sofrem

um processo de invisibilidade social que os coloca à margem das ações públicas, da participação e do acesso aos espaços públicos. Ganham um lugar social ‘somente’ quando assumem o papel de perturbadores da ordem, de desocupados e violentos e de criminosos (SILVA;LOPES, 2008).

Nessa direção, os adolescentes oriundos das periferias das cidades, notadamente os adolescentes internos, também sofrem um processo de não-

reconhecimento que, em última instância, significa a depreciação de suas identidades e protagonismos, pela cultura dominante, e consequente dano à subjetividade do grupo do qual faz parte, com o qual se identifica, no qual está integrado e constrói seus modos de ser e de viver no mundo (HONNETH, 2018)

Não é demais repetir que o universo das periferias urbanas é marcado pelas ausências de políticas públicas sociais que sejam significadas na tessitura dos cotidianos dos adolescentes. O acesso à saúde, à educação, ao saneamento básico, à segurança é prejudicado pela falta de investimentos e atenção dos governos para estas áreas que se configuram como bolsões de pobreza e carência.

Para além dessas ausências e “faltas”, as comunidades organizam-se, criam alternativas de sobrevivência e, conseqüentemente, regras próprias de convivência baseadas em uma ética e em uma moral que não são as mesmas das áreas centrais e dos locais onde vivem as classes abastadas da cidade. Não poderia ser diferente a forma como agem, transitam e se exercem como sujeitos, nesse tecido social, as diferentes adolescências que dele fazem parte. Ou seja,

o lugar é estratégico e é, ele próprio, estratégia. O lugar compõe a mundividência dos sujeitos, incorporando identidades, abrindo-se sempre às transformações vividas ou esperadas nas condições de vida dos sujeitos e nas suas relações sociais”. Assim, as adolescências das periferias urbanas vão se construindo/constituindo na tessitura das estratégias e da resistência-enfrentamento para garantir a sobrevivência, afirmar suas individualidades e a identidade da comunidade, elaborando códigos de conduta próprios na busca do seu reconhecimento como sujeito de direitos (LOPES, 2008, p.93).

Dito isto, consideramos, para fins deste estudo, que mesmo se tendo avançado na criação de oportunidades de participação dos adolescentes nos Fóruns que os representam, ainda se sobressai a ideia majoritária de protagonismo na qual os grupos que a defendem buscam o consenso no discurso de que o mesmo assenta-se em

uma concepção de sociedade como um aglomerado de indivíduos – atores sociais – que estabelecem relações de negociação com os outros indivíduos enquanto realizam atividades que beneficiam a si próprios e à coletividade. A atuação social, característica dos atores sociais, é a “nova forma” de política prescrita pelo discurso. Essa “nova forma” constitui, em última instância, encenação, implicando a anulação da política e funcionando como mecanismo de integração da juventude pobre. A anulação da política ocorre pela adoção do “fazer

coisas” como forma de participação e pela fabricação do consenso pelo discurso, o que impede a fala autônoma e transgressora (SOUZA, 2009).

Nesta narrativa, o protagonismo surge mais como uma forma de compensação para a ausência de políticas públicas dirigidas às adolescências e juventudes das periferias das cidades (a este nomeamos, neste estudo, Paradigma Majoritário de Protagonismo). Dito de outra forma, as políticas trazem em seu bojo uma concepção homogênea e universalista de adolescentes, não considerando as diferentes adolescências em suas singularidades e em seus modos de ser, de viver e de estar-no-mundo.

Em direção contrária a esses grupos, que defendem os protagonismos balizados por uma visão compensatória da ausência de políticas públicas que considerem as especificidades e singularidades de adolescentes das comunidades inseridas nas periferias das cidades, entendemos que os adolescentes protagonistas não são apenas os indivíduos que internalizam um discurso, aderem a padrões de comportamentos ou que assumem certas normas de conduta passivamente. Pelo contrário, compreendemos que os adolescentes protagonistas são atores sociais que encarnam e criam regras próprias, cujas atividades e modos de ser e de viver materializam o discurso do poder testando e atestando sua eficácia em suas interações com as suas comunidades, com seus grupos de pares e também com os atores sociais estranhos ao seu universo comunitário. Este tipo de protagonismo será tratado neste estudo como Paradigma de Protagonismo Fronteiriço ou de Resistência.

Este modo de entender as adolescências e a forma como constroem e exercem os seus protagonismos, nos motivou a adotar, neste estudo, uma abordagem teórico-metodológica que nos permitisse realizar reflexões acerca dos mecanismos silenciadores, subalternizadores e opressores defendido pelo modelo capitalista e de divisão de classes que embasa historicamente grande parte das políticas públicas e, conseqüentemente, da visão de protagonismos advogadas pelos adultos para este segmento geracional, e que, ao mesmo tempo, nos permitisse refletir sobre as formas possíveis de resistência e enfrentamentos a esses mecanismos. Sendo assim, convém explicitarmos o nosso local discursivo tratando da explicitação das teorias que fundamentam as nossas reflexões.

Com relação aos Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos, é importante esclarecer, de antemão, que nos estudos que realizamos sobre as Teorias pós-coloniais latino-americanas, não encontramos teorizações consensuais em torno de uma definição do termo Pós-Colonialismo. Dada a complexidade e o lugar de onde partem as construções teóricas que se ocupam de definir o Pós-Colonialismo, este ganha diferentes contornos e diferentes cores, o que evidencia a polissemia do termo.

Neste universo polissêmico acerca da definição do Pós-Colonialismo, tomamos como referência o posicionamento de Mignolo (2003), no qual o Pós-Colonial expressa, sobretudo, a rejeição aos princípios e práticas do colonialismo, buscando assumir um lugar enunciativo e de produção de discursos-Outros, ou discursos das periferias. Por sua vez, os discursos das periferias tem seus princípios fundados na contestação dos lugares enunciativos e de produção dos discursos legitimados pelas metanarrativas da modernidade colonial europeia.

Seguindo esta lógica, os EPC poderiam ser apresentados, sinteticamente, como “um conjunto de práticas e discursos que desconstruem a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador, e tenta substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado” (SANTOS, 2002, p.13), que se constrói nas fronteiras de uma episteme em formação, não como um paradigma convencional. Para Mignolo (1996), os EPC surgiram como uma preocupação de fazer valer a voz dos sujeitos que se encontram fora da lógica hegemônica da discursividade majoritária (modernidade colonial).

Nesse sentido, os EPC se constituem em uma corrente teórico-crítica que procura desconstruir e desmitificar as metanarrativas da discursividade majoritária e busca, ao mesmo tempo, construir novos lugares enunciativos e de produção de discursos contra a subalternização dos sujeitos silenciados pelo colonialismo e pela Colonialidade do ter, do poder e do ser, entre esses os grupos que habitam as periferias das cidades, dos quais fazem parte a grande maioria dos adolescentes em conflito com a lei e em situação de cumprimento de medidas socioeducativas de internação no país.

Ao defenderem o lugar de enunciação dos discursos das periferias como um lugar de resistência e de enfrentamentos às metanarrativas majoritárias, os EPC posicionam-se contra os processos de subalternização dos povos das periferias. Por sua vez, estes processos se constituíram tomando como base a dominação de um povo sobre o outro, considerado como racial e culturalmente inferior. Podemos então

afirmar, em sintonia com Mignolo (1996, 2003), que os Estudos Pós-Coloniais questionam a representação e a legitimação do Outro-colonial. Este, constituído de forma inferiorizada pelo padrão de poder e pelo padrão de conhecimento estabelecido através das metanarrativas da modernidade ocidental europeia.

É neste sentido que, ao questionar a representação e a legitimação do Outro-colonial estabelecidos através dos padrões de poder e de conhecimento da modernidade ocidental europeia, os Estudos Pós-Coloniais reivindicam, principalmente, a ressignificação e o reconhecimento dos sujeitos pós-coloniais como sujeitos de direitos.

Por sua vez, essas ressignificações se configuram e estabelecem em territórios interdependentes, aqui entendidos como

uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais ou imateriais. Entretanto é importante lembrar que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar, e possui as qualidades composicionais e completivas dos espaços. A partir desse princípio, é essencial enfatizar que o território imaterial é também um espaço político, abstrato. Sua configuração como território refere-se às dimensões de poder e controle social que lhes são inerentes. A partir dessa compreensão, o território mesmo sendo uma fração do espaço também é multidimensional. Essas qualidades dos espaços evidenciam nas partes as mesmas características da totalidade” (FERNANDES, 2006, p. 34).

Esta situação de interdependência dos territórios é também interdependência entre os sujeitos do centro e os sujeitos das periferias, como se a existência dos primeiros, anunciasse a existência dos segundos e vice-versa, permitindo também perceber e agregar “em uma mesma análise os modos de funcionamento da sociedade e dos indivíduos” (DOISE, 2002, p.34), ao tempo em que se configura como a soma das condições e atividade humanas consideradas como um todo funcionando interdependentemente, no qual “a acentuação das diferenças entre grupos caminhará junto com uma acentuação das semelhanças intra-grupos” (DOISE, 2014, P. 169).

Também é importante esclarecer que estamos entendendo que as relações entre grupos e as relações intra-grupos, não se sustentam no paradigma “padrão” de reconhecimento, visto que

nesse modelo, o que exige reconhecimento é a identidade cultural específica de um grupo. O não reconhecimento consiste na

depreciação de tal identidade pela cultura dominante e o consequente dano à subjetividade dos membros do grupo. Reparar esse dano significa reivindicar “reconhecimento”. Isso, por sua vez, requer que os membros do grupo se unam a fim de remodelar sua identidade coletiva, por meio da criação de uma cultura própria auto-afirmativa. Desse modo, no modelo de reconhecimento da identidade, a política de reconhecimento significa “política de identidade” (...) Entendendo o não reconhecimento como um dano à identidade, ele enfatiza a estrutura psíquica em detrimento das instituições sociais e da interação social. Assim, ele arrisca substituir a mudança social por formas intrusas de engenharia da consciência. O modelo agrava esses riscos, ao posicionar a identidade de grupo como o objeto do reconhecimento. Enfatizando a elaboração e a manifestação de uma identidade coletiva autêntica, auto-afirmativa e autopoietica, ele submete os membros individuais a uma pressão moral a fim de se conformarem à cultura do grupo (FRASER, 2007, p. 106).

O reconhecimento é então entendido como *status* social e não como pertencimento a um determinado grupo. Explicamos: o reconhecimento não exige que um determinado grupo “cobre” dos seus membros que adotem uma identidade específica mas, que estes sejam parceiros integralmente em todos os aspectos da vida social.

Logo, o não-reconhecimento apresenta-se como subordinação ou subalternização, pois significa em última instância, ser diferente e não poder participar em condições de igualdade dos modos de vida de um determinado contexto social. Trata-se de reconhecer também que os grupos sociais são constituídos mais nos conflitos internos, nas disputas pelo poder de representatividade e menos nos consensos e na falsa ideia de identidade coletiva.

Notamos que este modelo de *status* social é assumido pelos adolescentes internos que, ao invés de aceitarem as políticas afirmativas de identidade como algo inclusivo, percebem-nas como engodo ou logro não se reconhecendo, na maioria das vezes, como alvos das mesmas. Este fato é facilmente percebido no interior das unidades socioeducativas de internação, sendo empiricamente comprovado com duas ou três perguntas que se façam aos adolescentes sobre sua identidade social, sobre a igualdade de direitos, sobre seus protagonismos. Enfim, passaríamos uma infinidade de horas elencando perguntas possíveis.

Empiricamente, fundamentando-nos na convivência e nas conversas informais que mantivemos durante um ano com os internos, podemos dizer que: eles não se sentem “iguais” na sociedade da qual fazem parte (fora do seu grupo de pares), eles

não se reconhecem como sujeitos de direitos e, na verdade, não parecem interessados nesta pauta.

A grande discussão sobre direitos que parece interessar e prender realmente a sua atenção é o direito de serem avaliados semestralmente por meio de um relatório técnico<sup>17</sup>, de se alimentarem nas horas certas e de serem visitados pelas famílias.

Por outro lado, havemos de considerar que as influências sociais se configuram em tempos, espaços e contextos sociais, econômicos e culturais específicos e, no caso dos adolescentes internos, isso se dá nas periferias das cidades, nas quais as influências do contexto social são diferentes das influências do centro.

Esses dois territórios, porém, encontram-se ou se interrelacionam constantemente em uma zona fronteira (MIGNOLO, 2004). Na qual o desvio é interpretado a partir da não obediência às normas estabelecidas pelo centro ou pelo poder constituído ou,

nesse contexto, portanto, conformidade, normalização e inovação funcionam como modalidade de influência e levam, conforme Moscovici (1979) à redução, evitação e criação de conflito. O código normativo é basicamente produto da maioria ou da autoridade, e na medida em que ele se estabelece ou cria as “razões” do comportamento e é aceito, cria conformidade. Na medida em que ele é confrontado, e quando, além do confronto se propõe uma alternativa à norma, está configurada a minoria (DEL PRETTE, 1995, p. 149 – 150).

São este confronto e este conflito que, neste trabalho, se caracterizam como zona de fronteira, visto que os mesmos emergem, principalmente, das margens ou periferias, buscando caracterizar-se como um tipo de poder diferente e multifacetado, que confronta, sobretudo, os padrões de poder preconizados pela norma estabelecida, construindo-se e exercendo-se a contrapelo dos discursos-ações assumidos pelo centro (MIGNOLO, 2003). Porém, e, por isso mesmo, permitindo uma interpretação da periferia pelo centro e uma interpretação do centro pela periferia, onde os dois territórios se interrelacionam e se representam ou refutam mutuamente.

---

<sup>17</sup> Relatório elaborado pela equipe técnica da Unidade Socioeducativa (Psicólogos, Pedagogos, Assistentes Sociais e Advogados) semestralmente e apresentado à Vara da Infância e da juventude com o objetivo de avaliar o comportamento, progresso e avanços do adolescente no cumprimento da medida de internação, visando a sua progressão de medida/ extinção da mesma.

Interessa-nos, sobretudo, saber que tipo de protagonismo é construído nessa zona de fronteira que seria então um paradigma de protagonismo que não se enquadra em uma visão universalista mas, pelo contrário é construído a partir de sintonias intersubjetivas de sujeitos pertencentes a um mesmo contexto social de uma determinada periferia, que partilham das mesmas condições de vida, das mesmas invisibilidades, angústias, necessidades.

Assim este protagonismo fronteiriço é resistência na medida em que a acentuação das singularidades e especificidades partilhadas entre os componentes de um grupo determinado resultariam na desidentificação com outros grupos, ou seja “a acentuação das diferenças entre grupos caminharia junto com uma acentuação das semelhanças intra-grupos” (DOISE, 2014, p. 169). Nesta perspectiva, as semelhanças intra-grupos parecem representar uma forma de resistência e de sobrevivência de sua cultura, saberes e fazeres em oposição ao que o Outro é.

Nessa direção, os protagonismos apregoados na legislação e nas políticas públicas voltadas para os adolescentes, mesmo que baseados na Doutrina da Proteção integral, parecem não ser os protagonismos vivenciados pelos adolescentes em situação de internação.

Longe de pensar nas rupturas dos modelos correntes de protagonismo, partilhados tanto na legislação quanto pelo *senso comum*, ao defender a existência de um protagonismo de fronteira, estamos buscando evidenciar que existem formas protagonistas que não estão prescritas em qualquer documento ou em qualquer doutrina e, também, que não existe apenas um protagonismo de fronteira, mas vários tipos destes associados a diversos contextos sociais dos quais a diversidade das adolescências faz parte. Nesse sentido, estamos entendendo que

o pensamento crítico de fronteira é um “processo em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira (WALSH, 2005, p.18).

Na esteira do pensamento fronteiriço, é perceptível então que o protagonismo “requisitado” na “Carta Aberta dos adolescentes Participantes da VI Conferência ao CONANDA e à Sociedade Brasileira” não representa o protagonismo dos adolescentes em conflito com a lei. Inclusive até mesmo a noção de estar em conflito

com a lei é uma noção de estar contra a norma que serve, na maioria das vezes, à maioria da população, enquanto que às minorias excluídas das quais os adolescentes, colaboradores desta pesquisa não fazem parte, absolutamente. Daí a não percepção da representatividade dos mesmos nas políticas públicas que lhe são dirigidas, restando-lhes como entre-lugar, uma espécie de limbo no qual existe uma grande preocupação com a sua proteção e, ao mesmo tempo, uma grande proteção com a sua re-educação, re-socialização, re-inserção na família e na sociedade. Estas partículas antes das palavras, apesar de serem bem intencionadas, guardam em si uma grande aproximação com a doutrina da situação irregular que foi sustentada pelo Código de Menores (Lei 6697/79) durante muito tempo no Brasil e que em seu artigo 2º considerava em situação irregular o “menor”

- I – privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:
    - a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
    - b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;
  - II – vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
  - III – em perigo moral, devido a:
    - a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
    - b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
  - IV – privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
  - V – **Com desvio de conduta**, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;
  - VI – **autor de infração penal**.
- Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial (BRASIL, 1979)<sup>18</sup>.

Ao analisarmos este Código, percebemos que ele teima em resistir aos avanços na Legislação atual sobre os direitos humanos dos adolescentes em conflito com a lei, mesmo que não dito, mas pensado e constituinte do pensamento de grupos de classes sociais mais abastadas. A palavra re-socialização ignora o sentido mais comum da socialização primária e secundária que é o de que na convivência com seu grupo social, as pessoas vão internalizando e aprendendo hábitos, costumes, valores e vão construindo significações para os mesmos.

---

<sup>18</sup> Grifos nossos

É no ambiente de cada comunidade da qual os adolescentes fazem parte que eles se socializam e vão se reconhecendo e se construindo como membro deste ambiente e é nessas interações com seu grupo que ele aprende e apreende valores, normas sociais de pequeno convívio e normas sociais para o grande convívio que extrapola os limites invisíveis dos guetos de exclusão social aos quais são submetidos. Logo, parece não ser necessário se insistir em processos de re-socialização, de re-inserção e de re- educação. O que parece haver, grosso modo, é uma tentativa de enquadramento dos adolescentes internos em padrões comportamentais que não lhe servem a outra coisa, senão para oprimi-los e para distanciá-los dos valores aprendidos e apreendidos na sua socialização. Este, ao nosso ver, é de certa forma o papel assumido na aplicação das medidas socioeducativas.

O adolescente interno é, de certa forma, submetido a padrões rígidos de comportamento e conduta no interior das unidades e necessita ser educado para a adaptação a uma sociedade que o exclui e segrega. Para isto, é necessário que ele se desidentifique com a sua comunidade para que possa voltar para ela, realizando assim um movimento controverso de adaptação-desadaptação-negação de valores-adaptação. Este é um problema com o qual nos deparamos no acompanhamento da execução da medida de internação e é uma ideia, no mínimo paradoxal. A ela, os adolescentes oferecem resistência, criando inclusive linguagens próprias ou reforçando as linguagens dos seus grupos de pares e da sua comunidade durante o período de internação. Esta é uma das formas resistir à subalternização de *status* que se dirige no sentido de promover o não-reconhecimento e a refutação dos valores de sua comunidade, tidos como reprováveis para a sociedade do “bem viver”, “das pessoas de bem”.

No caso da Doutrina da Proteção Integral, fruto da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Resolução n. 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, tem como fundamento

a concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, frente à família, à sociedade e ao Estado. Rompe com a ideia de que sejam simples objetos de intervenção no mundo adulto, colocando-os como titulares de direitos comuns a toda e qualquer pessoa, bem como de direitos especiais decorrentes da condição peculiar de

peças em processo de desenvolvimento (CURY; GARRIDO; MARÇURA, 2002, p. 21).

Esta Doutrina avança com relação à Situação Irregular, principalmente no sentido de colocar as crianças e adolescentes no seu lugar de sujeitos de direitos. Porém ainda encontra obstáculos em se tratando de se conseguir uma atuação pragmática para alcançar as metas almejadas, haja vista a deficiência na execução de políticas públicas direcionadas à educação, à saúde, à moradia, à participação política de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Este raciocínio faz mais sentido, principalmente, quando tratamos dos adolescentes privados de liberdade para os quais a aplicabilidade da DPI no interior das unidades socioeducativas está condicionada a uma mudança de compreensão e, conseqüentemente, de atitudes no acompanhamento do cumprimento da medida por parte dos agentes socioeducativos, do corpo técnico e das direções das unidades que, em sua grande maioria, defendem a punibilidade dos internos para qualquer comportamento desviante com relação às normas da unidade de internação. Normas estas que são citadas no momento do acolhimento pela equipe técnica e reforçadas pelos diretores das unidades a cada transgressão cometida. Estas transgressões, em sua grande parte, são resultantes do exercício protagonista dos adolescentes. E, no caso das duas Doutrinas em pauta, há que se considerar que este é um ponto que as afasta indubitavelmente.

Na Doutrina da Situação Irregular, é impossível vislumbrar o lugar do protagonismo adolescente, visto que estes sujeitos são vistos como objetos da aplicação de leis, sanções e punições enquanto que na Doutrina da Proteção Integral, o protagonismo é visível e marcado em todas as suas concepções de proteção, apesar de que ainda encontra-se mais próximo da ideia de participação. Ideia esta que requer autoria e reconhecimento. Esta questão se coloca aqui de forma extremamente delicada e nos faz recorrer às bases da Teoria do Reconhecimento (TR) de Honneth (2018), na qual ele, ao mostrar indignação com a capacidade de seres humanos negarem as qualidades pessoais dos membros e grupos-outros apenas por motivos intelectuais, esclarece que

A práxis social, que consiste na mera observação distanciada e na apreensão instrumental das outras pessoas, perpetua-se na medida em que, por meio de tipificações reificadoras, encontram um suporte

cognitivo, assim como, em caso contrário, aquelas descrições tipificantes contém elementos motivacionais uma vez que oferecem um espaço e interpretação adequado para uma práxis unilateral. Desse modo, cria-se um sistema comportamental que permite tratar os membros de determinados grupos e pessoas como “coisas” porque seu reconhecimento prévio foi posteriormente negado (HONNETH, 2018, pp 124-125).

Ou seja, de acordo com a TR, o não-reconhecimento acontece quando as inter-relações entre grupos distintos baliza-se por normas culturais, determinadas pela cultura majoritária, ameaçando assim a possibilidade de que o outro grupo participe das interações em condições de paridade, restando a este o direito de cumprir a normas que possuem significados apenas para aquele. Assim, a interação entre esses grupos acontece a partir de um desequilíbrio que tende à equilibração apenas por meio das transgressões às normas estabelecidas por um grupo em detrimento de outro.

Este lugar de transgressões pode ser identificado como o lugar onde se gesta o posicionamento crítico de fronteira que significa, em última instância, tornar visíveis outras lógicas e outras formas de pensar, diferentes das formas majoritárias (WALSH, 2008; MIGNOLO, 2003) não nega as construções que avançam no sentido do consenso. Para Honneth (2018), essa questão está situada também no campo ético, para o qual é necessário deslocar as reflexões sobre as barreiras da crítica social que “se limitou as últimas três décadas a medir se as ordenações normativas da sociedade poderiam satisfazer determinados princípios de justiça” (2018, p.129).

Apesar de discordarmos que esse movimento é independente da distorção da subjetividade de quem é oprimido, concordamos que a participação paritária na intersecção inter-grupos é uma questão de impedimento, inclusive público a que os adolescentes “desviantes” participem como membros integrais da sociedade e de que a sua comunidade seja considerada menor em termos de participação social, mesmo que seja majoritária em números de pessoas. Sendo assim, resta-lhes o espaço da transgressão e da resistência à identificação com os grupos majoritários que determinam as normas, julgam os desvios e sancionam os desviantes. Já alguns de seus comportamentos desviantes, apesar de serem julgados também pelos grupos minoritários, não são submetidos às mesmas sanções, pois eles determinam as

regras que tendem a ser aplicadas mais a algumas pessoas do que a outras (MUGNY, 1982).

O exercício do protagonismo para os grupos minoritários é um exercício de transgressão, de buscar a visibilidade para si como sujeitos de direitos e, ao mesmo tempo, um exercício de negar o que lhe é externo e invisibiliza. Principalmente porque essa invisibilidade significa injustiça, ausência das políticas de proteção integral a não ser nos casos de transgressão, supremacia das políticas de segurança nas quais o braço armado do Estado é presente cotidianamente na repressão às suas comunidades. Ou seja,

regras tendem a ser aplicadas mais a algumas pessoas do que a outras. Estudos da delinquência juvenil deixam isso muito claro. Meninos de classe média, quando detidos, não chegam tão longe quanto os meninos de bairros miseráveis. O menino de classe média tem menos probabilidade, quando apanhado pela polícia, de ser levado à delegacia; menos probabilidade, quando levado à delegacia, de ser autuado; e é extremamente improvável que seja condenado e sentenciado. Essa variação ocorre ainda que a infração original seja a mesma nos dois casos (BECKER, 2009, p. 25)

Nessa direção, é possível identificar, *a priori*, que o modelo de protagonismo adolescente defendido pelo grupo social majoritário encontra-se mais alinhado com uma proposta de participação social, dentro de certos limites que precisam ser resguardados para que se garanta a convivência pacífica entre grupos.

No caso do protagonismo preconizado nos Cadernos orientadores da construção do Projeto de Vida nas ECIS, traz a ideia de que o protagonismo juvenil “é um elemento fundamental da estrutura teórico-prática da educação para valores que **dotará o jovem de condições de tomar melhores decisões em sua vida, desde aquelas de menor abrangência até aquelas vitais ao desenvolvimento do seu Projeto de Vida**” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p.s/n).

Os Cadernos são estruturados em três eixos: Consciência Pessoal e Social, Comportamento Social e o de Planejamento e estratégia, os quais são orientados pela ideia de que o

jovem se enxergue atuando no mundo a partir daquilo que ele projetar para si como ser humano autônomo, solidário e competente. Dessa maneira ele será dotado de condições para organizar e sistematizar seus sentimentos e suas atitudes, harmonizando valorações e conseqüentemente capaz de adotar um comportamento coerente e

correto, facilitando a tomada de consciência dos valores e das crenças e das opções vitais de cada pessoa [...] o protagonismo juvenil é a gramática e a didática da participação dos jovens em ações que visam o bem comum na escola, na comunidade e na vida social mais ampla, atuando como parte da solução, e, não do problema (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2018, p. s/n).

Esta visão de protagonismo, nos remete mais uma vez à noção de participação em atividades determinadas pelos adultos para que os adolescentes contribuam para solucionar os problemas existente à sua volta, adotando um “comportamento coerente e correto”, visando o bem comum e “atuando como parte da solução e não do problema”.

É uma visão que confronta-se com a ideia do protagonismo de fronteira, que parte do pressuposto de que estes os adolescentes têm a competência para pensar, manifestar-se e agir, transcendendo os limites do seu entorno pessoal e familiar, influenciando nos acontecimentos da sua comunidade. Desta forma, esta postura protagonista pode gerar mudanças decisivas na realidade social, política, cultural e demais áreas onde este indivíduo encontra-se inserido. Em suma, este protagonismo se faz pelo envolvimento em processos de pensar, discutir, decidir e executar de ações conscientes. Buscando entender com mais profundidade o tema, é que no próximo capítulo trataremos especificamente das construções teóricas que trouxeram à luz diversos conceitos de adolescências.

## CAPÍTULO 3 - ADOLESCÊNCIAS: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS

*“É um jeito de chamar os dimenor?” (A.J.S, 2019).*

*“É aquele negócio do Estatuto, né?” (R.A.O, 2019).*

*“É a gente, sendo que diferente” (G.A.S.S, 2019).*

Neste capítulo tratamos das adolescências, buscando, em primeiro lugar explicitar ideias que ajudaram a construir o conceito de adolescência como um fenômeno universal e biológico, apenas. Em seguida, tratamos do paradigma de adolescência fundado na perspectiva psicossocial que caracteriza-se pela defesa de que os adolescentes são pessoas situadas em um determinado contexto sócio-histórico e que, por isso mesmo, influenciam e são influenciados pelo mesmo. Desse modo, não há um conceito único que englobe este fenômeno multifacetado e nem mesmo ele existe em todos os contextos sociais (LIDZ, 1983). Por fim, trataremos das adolescências em contexto de cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade.

Os autores Moscovici (2011); Aberastury e Knobel (1989); Lidz (1983); Calligaris (2000); Jost (2006); Coutinho (2000); Aguirre (2009); Paula (2015) serão nossos interlocutores privilegiados, sem no entanto serem exclusivos. No final do capítulo pretendemos ter problematizado a construção socio-histórico-cultural do fenômeno adolescência e como se dão as construções das diversas adolescências, privilegiando nesta discussão as adolescências em conflito com a lei.

### 3.1 Os textos que ajudaram a “construir” a Adolescência

O conceito de adolescência, longe de ser unívoco, tem na polissemia a sua característica mais marcante e conflituosa, notadamente a partir da virada do século XX, quando Hall (1925) a defende, em seus estudos de psicologia da adolescência, como uma saída abrupta da infância “paradisíaca” e descomprometida para uma fase de conflitos, crises e incertezas.

Sem intentar questionar ou minimizar a grande contribuição de Hall (1925) para os estudos da Psicologia da Adolescência, entendemos que essa visão tendeu a

patologizá-la a partir da argumentação que busca sustentar-se na alegação da incapacidade de seus sujeitos lidarem com conflitos, de serem uma tormenta para os adultos que os cercam e com tendência “natural” para se opor a regras e normas sociais (ABERASTURY, KNOBEL, 1989). Nessa perspectiva, que é universalizante e fundada no pensamento moderno-colonial lastreado, nesse caso, pelos estudos realizados com grupos de adolescentes europeus e da América do Norte, com forte tendência a uma abordagem biologicista e excludente sobre a adolescência.

O pensamento moderno-colonial, nesse caso, pode ser visto como assentado em dois pilares: em primeiro lugar, tendeu a invisibilizar os grupos de adolescentes que não faziam parte de famílias nucleares e que não eram brancos, não estavam em situação de vulnerabilidade, encontravam-se em conflito com a Lei, entre outros. Em segundo lugar, ao estar sintonizado com as perspectivas do Sistema-Mundo Moderno (WALLERSTEIN, 1999), ajudou a consolidar um conceito social de adolescência que foi construído a partir da diversificação dos sistemas de ensino, do prolongamento da vida escolar e das exigências do mercado de trabalho que, por sua vez, requisitava a entrada dos grupos mais pobres no mundo do trabalho cada vez mais cedo, enquanto que os grupos mais abastados demorariam mais tempo nos processos de escolarização, tendendo a separar-se das suas famílias cada vez mais tarde, prolongando assim o tempo de convivência na casa dos pais.

Porém, estes processos não chegaram a afetar, por exemplo, os rituais iniciáticos dos povos indígenas, então, fica cada vez mais claro que não podemos tratar adolescência como um período no qual todas as pessoas passam da infância para uma fase de incertezas e crises para depois ingressar em uma fase em que irá assumir responsabilidades, compromissos e uma vida adulta e independente. Para Ariès (1973) o século XX é o Século da Adolescência, assim como o século XVII foi o da juventude e o século XIX o da infância. Note-se que o autor, assim como trata de uma infância e juventude que teriam características universais, a partir do paradigma europeu de sociedade, também entende da mesma forma a adolescência, no singular, branca e de classe média.

Notamos, no entanto, que os fatores biológicos não são deixados de lado nas abordagens sobre a adolescência, pois este também é um período de mudanças hormonais profundas, da descoberta do sexo e dos “perigos” do início de uma vida sexual ativa. É necessário institucionalizar o controle de corpos, moralizar práticas sexuais e, nesse sentido, a escola do século XX vem aliar-se na tentativa de

solucionar o grande problema posto para esta fase da vida: “a descoberta” do corpo erótico na adolescência. Para exercer esse controle mais efetivamente, um grande aliado das escolas são as aulas de Educação Física que, de acordo com Coutinho (2009) pretendem ser racionais, atrativas, moralizadoras e utilitárias, além disso há, integrado à escola, mas não parte dela, um estímulo significativo à participação dos adolescentes em grupos sociais de voluntariado, a exemplo dos/das escoteiros/as e dos movimentos religiosos para jovens cristãos (COUTINHO, 2009), sempre sob as vistas de adultos responsáveis e vigilantes por garantir o controle sobre os grupos adolescentes.

Relendo e aprofundando as leituras na literatura da área, do início do século XX, é fácil constatar que a adolescência é objeto muito mais de estudo da psicologia e da psicanálise do que da sociologia e da educação e, porque não dizer, de outras áreas de conhecimento. O que, de certa forma demonstra uma preocupação com o estado de instabilidade emocional atribuído, até então, às pessoas dessa categoria geracional. A exemplo disso, temos os estudos de Ana Freud (1973), Erikson (1976) e Winnicott (2005).

Para Anna Freud (1973), a adolescência inicia-se aos 13 (anos) e termina aos 18 (dezoito), representando uma fase de profundo desequilíbrio psíquico que gera, por sua vez um desequilíbrio comportamental advindo das transformações sexuais e dos conflitos decorrentes das mesmas. É também nessa fase que o ego se diferencia e se constrói e os adolescentes tornam-se pessoas “excessivamente egoístas, considerando-se o centro do universo e o único objeto de interesse. [...] eles são capazes de travar as relações amorosas mais apaixonadas, e de terminá-las tão abruptamente quanto as começaram” (ANNA FREUD, 1973, p. 62).

A definição de adolescente traz ainda a ideia de que o adolescente apresenta comportamento ora extremamente feliz por poder introduzir-se na vida adulta, ora extremamente melancólico e solitário, oscilando “entre uma submissão cega a um líder eleito e uma rebelião desafiadora contra qualquer tipo de autoridade. São egocêntricos e materialistas e, ao mesmo tempo, cheios de ideais elevados” (ANNA FREUD, 1973, p.64). Ou seja, o adolescente como alguém que vive um luto por deixar a infância, lidar com seu processo de individuação e ter que se encontrar em grupos relacionais que os aceitem, aliado às transformações corporais, faz dele uma pessoa problemática e inconstante, desinteressada pelo mundo que o cerca e preocupado apenas consigo mesmo e com suas satisfações pessoais. Grosso modo, a

patologização, da adolescência é bastante perceptível a partir da visão de Anna Freud (1978), o que a distancia dos estudos de Winnicott (2005), na medida em que uma das premissas básicas do seu trabalho com a adolescência é a diferenciação de adolescentes saudáveis, que conseguem viver essa fase completado o seu processo de construção do “eu” de possibilidades, daqueles que não conseguem viver a adolescência por terem enfrentado infâncias problemáticas e atropelado estágios de desenvolvimento, o que os impedirá de viver esse período etário que é precedido por uma fase de latência entrelaçada com os últimos anos da infância e inicia-se com os primeiros sinais da puberdade.

Para Winnicott (2005), nessa fase, o adolescente saudável, já terá construído um ego autônomo e o seu desenvolvimento estará imbricado com as relações que conseguirá estabelecer a partir de então. Assim, para o autor “na época do crescimento adolescente, meninos e meninas, canhestra e desordenadamente emergem da infância e se afastam da dependência tateando em busca do *status* adulto” (WINNICOTT, 2005, p.194). Para ele, a adolescência é uma possibilidade de se diferenciar da criança e investir no tornar-se adulto como alguém que constrói caminhos e caminhadas próprias nas suas experiências vividas, estabelecendo uma identidade pessoal que se permite a inconformidade com normas e regras pré-estabelecidas socialmente. Ou seja, o adolescente põe o mundo em perspectiva, na sua perspectiva, que, para Winnicott (2005) é extremamente salutar, na medida em que questionam valores externos a si mesmos, questionam normas familiares e buscam mostrar aos pais e familiares novas formas autênticas de ser e estar no mundo, o que demonstra ainda uma imaturidade em busca do seu oposto e que, para o autor, configura-se como “uma parte preciosa da adolescência. Nela estão contidos os aspectos mais excitantes do pensamento criador, sentimentos novos e diferentes, ideias de um novo viver” (Winnicott, 2005, p.198).

Divergindo de Anna Freud (1978) e Winnicott (2005) sobre a construção da adolescência, Erikson (1976) defende a adolescência como uma tomada, não abrupta, de consciência do lugar do indivíduo no mundo, alavancada pela maturidade mental e pela responsabilidade social que agora ele é chamado a assumir, sendo estes pré-requisitos para o seu desenvolvimento fisiológico. Para Erikson (1976), uma fase de “chamamento” às responsabilidades de uma vida adulta não poderia deixar de contemplar uma certa confusão de conceitos e de perda de referências, até então, importantíssimas para a manutenção objetiva de sua vida. Aliado a estas questões,

também o processo de reconhecimento do que tem de seu no Outro e, ao mesmo tempo, do processo de distanciamento do que não tem de seu no Outro, oportuniza ao adolescente a construção de uma identidade própria. A isto, Erikson (1976) chama de “crise de identidade” e a denomina como “a maior crise da adolescência”, sendo este o momento em que o adolescente transita entre a ansiedade de traçar metas para sua vida adulta e as estratégias para “se livrar” dos resquícios de sua infância, estabelecendo uma tensão entre o como ele se vê e o como os Outros de suas relações o vêem. Para Erikson (1976), apesar de confusa, é uma fase marcada por tomadas de decisões e de enfrentamentos a si mesmo e ao mundo que rodeia o indivíduo. Seguido, na América Latina, por Aberastury e Knobel (1989), que constroem o conceito de “síndrome da normalidade da adolescência” que, para Knobel (1989) é caracterizada por

- 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, em que o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, desde o auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo (KNOBEL, 1989, p.29).

Ainda aqui percebemos a naturalização da adolescência como uma etapa da vida carregada de conflitos e, mais que isso, uma etapa universal, que tende a acontecer para todas as pessoas em determinado tempo cronológico, independente de culturas, modos e ser e viver de povos e grupos sociais diversos e diferentes. Nesta perspectiva naturalizante, a adolescência é vista como um conjunto de modificações hormonais, marcada pela preponderância da sexualidade genital e pelos conflitos do “amadurecimento”. Esta é a concepção hegemônica vigente na Psicologia, seguida pela Educação (entre outras áreas de conhecimento), pela mídia e também presente no imaginário popular, na qual são marcantes “características negativas, sofridas, patologizadas, que ocorreria em qualquer condição histórica e cultural” (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2001, p.9).

Nessa perspectiva, o adolescer teria a cultura apenas como uma espécie de molde para comportamentos e, mais marcadamente, nas sociedades modernas, aconteceria carregada por uma moratória, que é muito mais imposta pela não participação no mercado de trabalho e sua fragilidade como ser produtivo do que pelo desenvolvimento biológico “natural” da idade. Note-se que, mesmo nestas sociedades, há uma discrepância entre as idades em que os adolescentes ingressam no mercado e trabalho: os adolescentes das classes mais abastadas, tendem a demorar mais tempo no processo de escolarização, enquanto que os adolescentes das classes mais pobres, são compelidos, por conta da situação econômica e financeira da família, à evasão escolar e à entrada no mercado de trabalho mais cedo.

Contra-pondo-se às ideias que definem a adolescência como uma etapa confusa, natural e necessária ao desenvolvimento, os estudos de Margareth Mead (1985) feitos com adolescentes de Samoa e da Nova Guiné concluíram que em culturas não ocidentais, a adolescência é “vivida como uma transição gradual e tranquila com fácil “passagem” e adaptação à vida adulta” (OZELLA, 2003, p.145). Para Ozella (2003), os estudos de Mead (1985),

colaboraram para desconstruir a ideia de que a adolescência é um período de crise, inerente à natureza fisiológica ou instintiva do ser humano, recolocando sua origem na dinâmica cultural da sociedade, embora até hoje ainda persista a relação entre adolescência e crise psicológica (OZELLA, 2003, p. 145).

Nessa direção, a adolescência pode ser considerada como um fenômeno de natureza psicossocial, e que se caracteriza pelo modo como a sociedade a define (LEVINSKY,1995). Logo, em algumas sociedades ela aparece como ruptura da infância para a adultez e em outras, notadamente nas sociedades modernas ocidentais, ela se manifesta entremeada de sofrimentos, crises e mais lentamente. Nas sociedades em que existem os rituais de passagem da infância para a vida adulta, existe também a facilidade e adentrar no mundo dos adultos sem a necessidade de se estar inserido no mercado de trabalho, ou seja, a lógica da produção não é a lógica do capital, ou seja,

aparentemente trata-se e um mecanismo de integração das novas gerações à cultura, em que a sociedade como um todo participa e é convidada a reafirmar o seu potencial de coesão interna. Com isso, o que está em jogo não é simplesmente o ingresso do jovem na vida

social, trata-se também da sociedade ser instigada a reforçar laços que formam a comunidade (COUTINHO, 2009, p. 23).

De outro lado, nas sociedades modernas ocidentais, a adolescência se construiu descolada do coletivo e da comunidade, fundando-se no ideal individualista que, para Simmel (1971) constitui-se em duas “revoluções” concomitantes e que caminham no sentido de ruptura com a ideia de igualdade e a manutenção da ideia de liberdade da Revolução Francesa. Esta ruptura, para Simmel (1971) faz emergir com extrema força o ideário da diferença, no qual é extremamente importante diferenciar-se do outro e buscar construir-se como sujeito autônomo, e não mais apenas identificado com a sua comunidade. Emerge daí a valorização das histórias particulares, individuais, as quais são marcas próprias do indivíduo e não mais comunitárias. É necessário se diferenciar para “ser” sujeito de si próprio, o que, por sua vez, resulta, quase que inevitavelmente em uma perda das referências exteriores e uma busca de referências em si mesmo, daí as rupturas com a comunidade e a busca de identificação com seus pares (SIMMEL, 1971). Este movimento parece ser uma das causas maiores da patologização da adolescência como uma “fase” de enfrentamento ao Outro, de crises geracionais e que, podemos perceber como um movimento muito mais de individuação e de busca por protagonizar suas próprias experiências, conquistas, acertos e desacertos. Nesse sentido,

É pois difícil estabelecer um laço entre o que é constatado do sofrimento adolescente na modernidade das culturas ocidentais, e nas situações brutais de transformação de uma sociedade. Nessas circunstâncias, há uma espécie de deslocamento: o adolescente, de porta-voz torna-se porta-sintomas dos impasses e dos sofrimentos (CADORET, 1993, p.161).

Concordamos com Coutinho (2009) quando ela argumenta que as os comportamentos opostos demonstrados individualmente ou mesmo entre seus grupos de pares sejam atravessados pela transgressão, porém, ao mesmo tempo podem sinalizar uma nova construção de laços comunitários nos quais os adolescentes “invertem a questão da referência: o adulto fica do lado do desamparo, o adolescente em busca de uma reordenação. Como uma nova figura da inversão de lugares” (CADORET, 1993, p. 161).

Enfim, a moratória social que é “imposta” ao adolescente, também contribui para o seu “exílio social” que é consentido, uma vez que esta “é apenas uma fase

passageira” para grande parte da sociedade e, nessa medida é necessário vigiar-lhes para que suas transgressões sejam aceitáveis aos padrões de nossa sociedade...vai passar! Por outro lado, podemos também dizer que as transgressões, a busca pelo ideal e liberdade “absoluta”, características idealizadas e atribuídas pelos adultos ao ser adolescente, segue na direção da construção de um indivíduo protagonista e autônomo que busca, como nos diz Coutinho (2009), a presentificação da experiência da errância da qual não se pode escapar nas sociedades ocidentais contemporâneas.

A pergunta que nos fazemos neste momento é: em que medida a errância é considerada tal qual um *habeas corpus* para que o adolescente exerça este papel de transgressor e de que forma são tratadas as transgressões ou desvios cometidos pelos adolescentes oriundos de comunidades pobres? É sobre isto que trataremos no item a seguir.

### **3.2 Os contextos: adolescências em situação de vulnerabilidade**

No Brasil estimava-se, no último censo (2011), que havia cerca de 213.625.409 habitantes, dos quais 34,3.milhões eram adolescentes (IBGE, 2011). Desses, de acordo com dados do UNICEF (2011): 1) 14% estavam fora da escola; 2) de cada 100 jovens, 49 se encontravam na escola e, desses, apenas 29% se encontravam em série adequada à faixa etária; 3) oitenta mil crianças e adolescentes viviam em abrigos, sendo 24% por motivo de pobreza e 53% com abrigamento superior a dois anos; 4) das mortes, entre 15 e 18 anos, 43% ocorreram por homicídios, sendo que os adolescentes negros e de periferias exibiram quatro vezes mais chances de serem assassinados que os brancos e 5) crimes contra a vida foram cometidos por 0,013% dos adolescentes, enquanto que,6) em 2010 encontravam-se institucionalizados 18.107 adolescentes em meio fechado, e 40.657 adolescentes em meio aberto acompanhados pelas instâncias do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), cumprindo medidas socioeducativas de Prestação de Serviços Comunitários, entre outras.

A situação das adolescências em condições de vulnerabilidade e risco social é um dos grandes gargalos na execução das políticas dirigidas para os mesmos, visto que grande parte delas trata da proteção ou da punição do adolescente infrator, porém, as políticas de atenção básica, de geração de empregos, de combate à fome, entre outras, quando chegam nas suas comunidades, vem na sua forma mais

fragilizada. O Estado consegue intervir nas comunidades de periferia apenas com seu “braço armado”, com seus aparelhos repressivos. Não é difícil perceber que o desemprego ou o trabalho informal e precário é o horizonte das famílias da maioria dos adolescentes (e dos próprios) das periferias e esta é uma parte da teia de conflitos que se seguem intra e extra familiares na medida em que

o estresse resultante do desgaste e da luta pela sobrevivência, dos relacionamentos subalternos e submissos [...] provoca um forte esgarçamento das relações afetivas, gerador de violência. A condição de pobreza e o excesso e cobrança do mundo competitivo também trazem sérios problemas ao relacionamento familiar (CARVALHO, 1994).

A família deveria ser o *locus* onde as pessoas se constroem como sujeitos aprendem regras e são mutuamente protegidas, porém, é nas ruas que os adolescentes são compelidos a assumir o papel de contribuir com o sustento da família e, de acordo com Coutinho (2009, p.151), o trabalho é uma presença constante na vida de crianças e adolescentes de camadas populares”. Pois que a “pobreza persistente leva os adultos a utilizar a mão de obra de seus filhos como estratégia e sobrevivência do grupo familiar” (COUTINHO, 2009, p. 151).

Este movimento, de certa forma e, às avessas, auxilia na manutenção dos vínculos familiares e confere ao adolescente um papel de protagonista perante a família e a comunidade. Por sua vez, tipo de trabalho, para algumas famílias, não importa. Sem querer ser simplista o trabalho mais rentável e com maiores vantagens para a maioria dos adolescentes e periferia é oferecido pelo tráfico de drogas. Pelo menos, durante a construção do nosso estudo, nos diálogos estabelecidos com os adolescentes internos, foi o que nos foi relatado. Entre tantos diálogos, um nos chamou a atenção: C. (14 anos) um menino franzino e com pouco mais de 1,40 m, nos diz que o seu trabalho lhe rende entre R\$ 300,00 (trezentos reais) e R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por dia da semana e nos finais de semana (sábado e domingo), chega a faturar R\$ 800,00 (oitocentos reais) em cada dia e, que hoje com ele “tirando cadeia” (sic), a família só não passa fome porque “os parceiros ajudam como podem (sic). Ainda acrescenta que não tem grande interesse na escola e nos cursos profissionalizantes porque não “vai trabalhar para ganhar um salário mínimo” (sic). C. (14 anos), provavelmente voltará para a “proteção” do tráfico quando finalizar o cumprimento da sua medida, apoiado pela mãe.

Esta é uma situação que nos remete a Adorno (1991) quando diz que a inserção precoce no mundo do trabalho ajudaria na perpetuação da pobreza (e aqui falamos da pobreza no sentido mais amplo da palavra) e porque não dizer da condição de subalternização a que são expostos esses adolescentes. Os empregos disponíveis para essa classe geracional são, como nos alerta C. (14 anos) desqualificados e desvalorizados. Chegamos ao cerne da questão: as fissuras do nosso sistema social que, por sua vez trazem em seu bojo uma articulação entre adolescente-pobreza e criminalidade. Tece-se então a seguinte teia: adolescente-pobreza-criminalidade; adolescente-criminalidade; sujeito que infringe a lei (JOST,2006). Ainda para Jost (2006), a noção de delinquência

surgiu como um paradigma jurídico-normativo. Assim, segundo Trindade (1996) a categoria do “adolescente infrator” está situada entre duas lógicas muitas vezes conflitantes: a jurídico-legal e a social, colocando o adolescente que comete o ato infracional no limite de vários mundos institucionais (JOST, 2006, p. 76).

A delinquência está estreitamente ligada à prática do que é ilícito, do que viola a ordem jurídica. O ilícito, para Fiúza (2012) é desmembrado em três categorias: a) contra a honestidade; b) contra a habilidade e c) contra a lei. Neste estudo interessamos apenas a terceira categoria para poder situar melhor qual o significado de um adolescente estar em conflito com a lei do ponto de vista jurídico-normativo. Senão vejamos, é necessário que façamos uma diferenciação do que são comportamentos/conduitas delitivas/infracionais e do que são comportamentos ditos anti-sociais ou desviantes. Os primeiros “atingem bens jurídicos garantidos, previamente definidos nas leis penais” (TRINDADE, 1996) e a resposta jurídica aos mesmos são as medidas socioeducativas. Os segundos, são transgressões de normas de convivência e causam danos à ordem social estabelecida “não merecendo inscrição jurídica” (idem, 1996), porém se configurando como um desvio em relação à norma.

Do ponto de vista psicossociológico, a interpretação do desvio ganha nuances diferentes e, a principal delas, é a ideia de transgressão a normas, ou condutas desejáveis e estabelecidas por um grupo social majoritário, em determinado tempo histórico. Podemos dizer que é a desidentificação de um sujeito com um determinado tipo de comportamento pré-determinado como aceitável por um determinado grupo

que busca transmití-lo por meio da educação ou mesmo por imposição aos grupos minoritários em uma sociedade. Nesse sentido, as normas

são regras e esquemas de comportamento largamente seguidos num grupo ou sociedade, cuja não-observância acarreta sanções difusas ou explícitas e às quais a maior parte dos membros atribui um valor no quadro de uma micro ou de uma macrocultura (MAISONNEUVE, 1996, p. 61).

A norma então se configura como um conjunto de regras validadas pelas vivências de um determinado grupo e que devem ser apreendidas pelos diversos e diferentes grupos sociais com a pretensão de validade universal. Porém, a norma necessita ganhar significado a partir de vivências e experiências dos grupos a quem ela se dirige, o que parece impossível de ser assumido por grupos minoritários e subalternizados como o são os adolescentes das comunidades das periferias. A nós, nos parece que seria necessário um movimento de desidentificação com as normas do seu grupo social para que se assumam as normas de um grupo social-Outro como válidas. Principalmente quando a sua condição é de invisibilidade para o grupo majoritário. Pensamos que o máximo a ser conquistado é o que Mignolo (2005) denomina de fetichismo do colonizado pelo Outro-colonizador. Este movimento se dá na possibilidade que o subalternizado, para ser aceito, busca identificar-se com o que o subalterniza para se sentir incluído em um grupo social aceitável e não estigmatizado<sup>19</sup>.

Para Jost (2009), o que se cria no adolescente é um sentimento de sofrimento e ambivalência e de habitar em um limbo de não-pertencimentos ou de pertencimentos fragilizados. Os primeiros com relação ao grupo que não é o seu e os segundos, com relação ao seu grupo comunitário, pois

o indivíduo sente-se naturalmente pertencente ao grupo formado por seus companheiros de sofrimento, considerando que os outros grupos, a quem ele também pertence são considerados por ele como não verdadeiros, ou seja, seu grupo real é exatamente aquele que serve para seu descrédito, provocando uma reação de ódio a esse grupo que o estigma lhe reserva. Sofre ele então um grande conflito em relação ao grupo a que ele está *naturalmente* filiado: se ele se volta para seu grupo, é considerado leal e autêntico por seus pares, mas sofre a depreciação do estigma dado pelos “outros”; se se afasta do

---

<sup>19</sup> No sentido utilizado por Goffman (1988), de uma marca ou impressão que uma pessoa carrega e que confirma a “normalidade” do Outro em relação ao indivíduo estigmatizado.

“grupo real”, é visto como covarde e traidor pelos de “seu” grupo e é rechaçado por estes (JOST, 2006, p. 85).

O desviante social é o exato oposto deste adolescente que encontra-se em conflito com os seus pertencimentos, que busca adequar-se e fazer exercer-se dentro das normas do grupo social majoritário. Pelo contrário, ele busca no seu comportamento desviante, a possibilidade de se opor às regras criadas por e para um grupo com o qual ele não se identifica, busca resguardar os valores do seu grupo de pares e comunitário e se desidentificar ao máximo com o grupo-Outro, nos seus modos de vestir, de falar, de caminhar, busca ser protagonista de uma existência Outra mesmo que isso, por vezes, lhe custe a liberdade e seja motivo para a sua institucionalização.

Aqui torna-se mais clara a noção de construção e assunção de um protagonismo-Outro, fronteiro entre o que se espera do adolescente desviante e o que ele e o seu grupo esperam de si mesmos. Para Moscovici (2011),

muitas categorias de desviantes e de minorias representam grupos em situação de inferioridade, excluídos da ideia de normalidade da sociedade por meio de diversas formas e discriminação: econômica, social, racial. Estão privados de modo descarado, direto ou hipócrita dos direitos que, o sistema social, os valores políticos e os valores religiosos outorgam aos demais indivíduos. Este contraste entre os princípios e a realidade não só cria conflitos internos, mas também um sentimento de culpabilidade. Ter escravos quando se é cristão, impedir os negros de votar por manobras insidiosas quando se é democrata, viver com desigualdades flagrantes ao seu redor quando se defende a igualdade, são outras tantas contradições (MOSCOVICI, 2011, p. 79).

Ainda para Moscovici (2011), as minorias desviantes também podem libertar-se do estigma e, por seus comportamentos e modos de ser e de viver, podem ser mais atrativos dos que os ditos “normais” e, parece ser nisso que se ancora a ideia de protagonismo dos adolescentes em situação de internação em unidades socioeducativas. O seu protagonismo, longe de ser adaptativo, busca desafiar as normas dentro e fora das unidades socioeducativas de internação, exercem-se como minorias nômicas<sup>20</sup>, utilizando-se dos meios que possuem para se contrapor ao que

---

<sup>20</sup> As que adotam uma posição diferente por contraste ou oposição ao sistema social mais amplo (MOSCOVICI, 2011, p.81).

está pré-estabelecido como norma por uma maioria que o segrega, subalterniza e estigmatiza.

Na verdade, esse protagonismo-Outro ou protagonismo invertido parece ser gerado e exercido coletivamente não esvaziado de sentido, mas carregado dele em uma busca constante de que o seu grupo saia da invisibilidade e subalternização impostas pelas próprias normas, criadas por grupos majoritários, que são esvaziadas de significados para quem não faz parte destes. Não é o protagonismo do voluntariado, não é o protagonismo apregoado na maioria dos discursos que propõem consensos, mas, parece ser nos dissensos que ele ganha força e se traduz em busca por reconhecimento social. Havemos ainda que considerar que

é no plano interpessoal e social onde o indivíduo se torna visível e reconhecido. A necessidade correspondente a este processo de avaliação dos próprios recursos, ou do direito de fazer e deixar sua marca no entorno social e material, é a necessidade de reconhecimento social (MOSCOVICI, 2011, p. 222).

Esta marca que se pretende deixar no entorno social e material é a marca do protagonismo-Outro, que busca cada vez mais intensamente o conflito “a fim de fazer a demonstração dos próprios méritos e das próprias ideias, e realizar finalmente os objetivos propostos (idem, 2011). No cumprimento da medida socioeducativa de internação não é incomum perceber adolescentes ou grupos de adolescentes que, excluídos, esforçam-se sobremaneira para serem readmitidos ou admitidos no grupo mais reconhecido, mais poderoso e que se destaca por não temer normas de segurança, por organizar motins, por “bater grades”, enfim, por se posicionar contra algumas normas estabelecidas na comunidade da unidade de internação. A exemplo da supressão de visitas, da punição do isolamento por conta de alguma transgressão grave ou seja, agindo assim, são reconhecidos por conta da interação recíproca que, por sua vez leva à “descoberta de uma pessoa ou grupo” e “tais relações outorgam um nova visibilidade e uma nova identidade à pessoa ou grupo que busca ser reconhecido” (idem, 2011, p.226).

Tomamos o quadro a seguir, montado a partir de falas bloqueadas dos colaboradores da pesquisa, anotadas em um encontro no qual propusemos uma definição rápida de cada uma das categorias que foram escolhidas a partir das nossas vivências e escutas na unidade, para exemplificar melhor o que estamos dizendo.

Quadro 10

DISCUSSÃO ORIENTADA COM OS TEMAS PROPOSTOS – FALAS  
COINCIDENTES OU SIMILARES

DESCRITORES/TEMAS	EXCERTOS DE FALAS
<b>Protagonismo</b>	Fazer as coisas boas, ajudar a comunidade
<b>Direitos</b>	Respeito dos monitores (agentes socioeducativos) Não bater Não humilhar Ser respeitado e viver como “gente”
<b>Família</b>	É tudo na vida, sem família é impossível viver no mundo Muito importante; minha mãe e minha avó
<b>Comunidade</b>	Nossa vida; Segurança; Respeito; É a nossa vida, nossos parceiros, nossa família; Respeito; Segurança; Liderança
<b>Facção</b>	Pode ser bom e pode ser ruim; se você for parceiro, é bom...se você for traíra (traidor) é ruim; Segurança; É a segurança da nossa comunidade; Respeito; Fim da vida
<b>Violência</b>	Não é bom mas é necessária às vezes; Às vezes tem que ter pra galera respeitar e saber quem manda;
<b>Internação</b>	É o inferno; É a maior sujeira (algo muito ruim); o inferno; é muito triste ficar sem a família e os parceiros.
<b>Adolescência</b>	É aquele negócio do Estatuto, né?; É a gente; É um jeito de chamar os “dimenor”?
<b>Liberdade</b>	É a melhor coisa da vida; Prefiro morrer do que voltar pra cá...mas, quem sabe?
<b>Projeto de vida</b>	Ser conhecido, ser igual ao Zé Pequeno; Ajudar minha família; voltar para o tráfico; ganhar dinheiro; melhorar de vida; ter respeito dos boys (ser respeitado pelos companheiros); Fazer faculdade; ajudar a família; ser famoso; aparecer na televisão; ser polícia; ajudar algumas pessoas do meu bairro; arranjar emprego; voltar para a companhia dos parceiros (tráfico); ser respeitado.

Fonte: elaboração da autora, 2019.

Percebemos que para os adolescentes, o cometimento do ato infracional ou a desviação se configuram como expressões de formas protagonistas de ser, quer seja na ajuda à comunidade, à família, quer seja como possível realização do desejo de ser famoso, de “aparecer na televisão”, de deixarem de ser invisibilizados e se “tornarem importantes”, de “serem respeitados”, de terem uma profissão, de participar, ao seu modo, do sustento da família. Também é importante observar que, como projeto e vida, no mesmo grupo ou facção, há o desejo expresso de “voltar para o tráfico” e, ao mesmo tempo o desejo de se “ser polícia”.

Desejos conflitantes? Sem dúvida. Porém, não tão paradoxais quando pensamos na noção de poder/reconhecimento construída por estes sujeitos que, apesar de não terem clara uma noção do que são protagonismos, exercem os mesmos e se exercem na comunidade da qual são oriundos, de forma violenta ou não. Dito isto, é claro para nós que o tipo de protagonismo ao qual os jovens se referem é um protagonismo-Outro que representa resistência aos mecanismos da sociedade capitalista moderna colonial para a qual são invisíveis mas, também é expressão e busca por um poder construído a partir de suas subjetividades e às vezes conflituoso como é o caso da identificação e à tentativa de se parecerem com os grupos/instituições que os oprimem (o “ser polícia”, por exemplo), denotando uma espécie de fetichismo epistêmico<sup>ii</sup> (MIGNOLO, 2003).

Desse modo, o ato infracional garante aos mesmos a visibilidade, a possibilidade de deixarem de ser anônimos e invisíveis e passarem a ser reconhecidos como sujeitos de direitos mesmo que não tenham dimensão do que esses direitos representam, ou tenham uma dimensão distorcida do alcance desses direitos. Outro fato que os chama a atenção é que a grande maioria “escolheu” participar das frentes das facções, e pretende “voltar” para elas depois que forem desinternados. Isto lhes confere reconhecimento diante da comunidade da qual fazem parte e poder diante das comunidades centrais da cidade. Observamos isto na maioria das falas das falas dos adolescentes quando afirmam que as facções criminosas são a “segurança” da sua comunidade e a garantia do respeito do Outro pelo seu território e, ainda quando referem-se à violência como uma forma de se fazer respeitar e ser reconhecido. Um questionamento que surge neste momento é: qual o papel da escola Integral Cidadã Socioeducativa na lida com os Projetos de Vida estando os mesmos orientados na perspectiva de construção dos protagonismos adolescentes? Este é o tema do próximo capítulo, no qual tratamos a respeito da política de educação desenvolvida nas unidades socioeducativas da Paraíba e como ela tem sido executada, especificamente, na Unidade CEA-Sousa/PB.

## **CAPÍTULO 4 - A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL SOCIOEDUCATIVA: UMA POLÍTICA INOVADORA E...PROTAGONISTA?**

*Eu não gosto de escola. Lá fora não ia (...) Aqui tenho que ir (Rei)*

Este capítulo trata da Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS), implantada nas Unidades Socioeducativas que oferecem a medida de Internação para adolescentes em conflito com a Lei e buscamos entender em que medida ela traz o protagonismo adolescente como elemento do seu currículo e, mais, que tipo de protagonismo é proposto na norma e no cotidiano escolar. Estrutura-se em uma breve discussão sobre a Educação Integral e a Educação em tempo Integral no Brasil, tendo como interlocutores principais, mas não exclusivos, Moll (2012); Arroyo (2012) e Paro (2009), seguida da discussão sobre a criação, implantação e possibilidades da política das ECIS no trato com os protagonismos dos adolescentes internos.

### **4.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral: conceitos e práticas que se entrecruzam?**

Tratar da Educação Integral (EIn) e Educação em Tempo Integral (ETI) é tratar também de conceitos, contextos e políticas de Educação. Com relação às políticas desde a concepção de Educação Integral pensada por Anísio Teixeira, na década de 1950 com a implantação da Escola-Parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na Bahia, porém com pretensão de ser uma experiência piloto para a Educação Básica no Brasil, inspiradora da experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), pensados por Darcy Ribeiro, e implantados na primeira década do século XXI, durante o governo Brizola no Rio de Janeiro e que, por sua vez inspiraram, ambas as experiências, os Programas e Políticas de EIn atuais, a exemplo do Programa Mais Educação implantando durante o governo Lula , em tempos históricos diferentes, esbarraram em obstáculos iguais para serem pensadas como política pública para a Educação em nível nacional: não estiveram nas expressões arquitetônicas que marcaram o esforço colossal das experiências acima relacionadas (MOLL, 2012) e nem havia recursos financeiros destinados para que se mantivessem funcionando adequadamente e com a qualidade pretendida por seus idealizadores.

A Escola-Parque foi pensada para atender, principalmente às crianças e adolescentes em situação de abandono e, nas palavras de Anísio Teixeira com os seguintes objetivos:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, s/p).

Assim, a Escola-Parque que foi assim pensada por Teixeira (1959), não logrou êxito em tornar-se uma política pública de Educação Integral, mas como ele mesmo afirmava foi uma iniciativa exitosa que ganhou o mundo e suscitou um grande debate sobre a qualidade da Educação pública (TEIXEIRA, 1961), e ainda hoje é referência para os estudos sobre a Educação Integral e em tempo Integral no Brasil.

Por sua vez, os CIEPs foram idealizados com a justificativa da necessidade urgente de melhoria da educação pública e com a preocupação em sanar as desigualdades socioeducacionais, diminuindo o abismo de aprendizagem entre os alunos de comunidades pobres e os alunos de bairros abastados. Era uma nova Escola para novos tempos, a ser construída sobre os escombros que a ditadura militar deixou de herança para a Educação no país. Para Ribeiro<sup>21</sup>, à época

a escola pública não cresceu onde devia nem como devia. O que se obteve com esse crescimento, oneradamente quantitativo, foi uma escola de mentira, incapaz até mesmo de cumprir a tarefa elementar de alfabetizar a população. Mais do que priorizar a educação, contudo, desde o início estava colocado um desafio: o de construir algo inusitado que provocasse impacto e deixasse a marca do governo no setor. Não se tratava de "fazer dez mil escolas, de fazer mais escolas ruins. O negócio é fazer uma escola nova, uma escola honesta (RIBEIRO, 1986, s/p).

---

<sup>21</sup> Entrevista concedida ao Jornal Leia, mar. 1986, p. 39

O projeto de construção de CIEPs no Rio de Janeiro interiorizou-se e ganhou força, apesar das críticas que iam desde o gasto com suas construções até aos tempos e espaços escolares e os salários dos professores, para após o fim do Governo Brizola irem minguando na sua força e assumindo projetos de Educação diferentes do original e, do mesmo modo que a Escola-Parque não se tornou uma política nacional de Educação.

Quanto ao Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (que teve como signatários o Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. O Decreto deixa claro os objetivos do Programa no seu Artigo 3º, a saber,

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

Fácil perceber que a intenção do Ministério da Educação e Cultura (MEC) era a de se ter um Programa experimental em que a escola fosse entrando em ritmo de tempo integral paulatinamente a fim de se formular uma política sólida de educação integral que pudesse ser consolidada intersetorialmente (MOLL, 2012). Senão vejamos a definição de Moll (2012), para o Programa, quando se encontrava à frente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) responsável direta pela implantação do mesmo:

Trata-se da proposição dos macrocampos<sup>22</sup> de Educação Integral como um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, por políticas intersetoriais e outras iniciativas, que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola. Essa proposição está em curso, com o desafio de auxiliar a construção de projetos político pedagógicos de Educação Integral a partir de experiências desencadeadas no âmbito das escolas e de suas redes, para implementação de programas e projetos de Educação Integral. Desde essas experiências consideramos apontamentos críticos e propositivos em relação à divisão da vida escolar em turnos, seus principais limites e as ações necessárias para sua superação. Trata-se do olhar, a ser desconstruído, que capta o turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável (MOLL, 2012).

Desse modo, o Programa Mais Educação configurou-se, inicialmente, como uma estratégia indutora de uma política de Educação Integral no país. Porém, este tornou-se “permanente” e as iniciativas implantação de escolas de Educação Integral em Tempo Integral tem sido, cada vez mais tomadas, pelos Estados federados isoladamente, o que caminha em sentido contrário ao que propõe o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) em sua Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender,

---

<sup>22</sup> Os macrocampos em questão foram apresentados em primeira mão pela Resolução n.º 19, de 05 de maio de 2008 e consagrados no Decreto 7083, de 27 de janeiro de 2010: 1. Acompanhamento pedagógico. Ensino Fundamental: Matemática, Letramento Ciências, História, Geografia, Línguas Estrangeiras. Ensino Médio, Matemática, Leitura e Produção de Texto ou Português, Cinética, Reações Químicas, Eletroquímica, Química orgânica, Física ótica, Circuitos elétricos, Calorimétrica, Célula animal Estrutura do DNA; Coleta de sangue, História e Geografia, Filosofia e Sociologia, Línguas estrangeiras. 2. Meio ambiente. Com -Vidas, Agenda 21 na escola, Educação para Sustentabilidade, Horta Escolar e/ou Comunitária. 3. Esporte e lazer. Recreação e Lazer, Voleibol, Futebol, Basquete, Handebol, Tênis de Mesa, Judô, Karate, Taekwondo, Yoga, Natação, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Atletismo, Ginástica Rítmica, Corrida de Orientação, Ciclismo, Tênis de Campo, Basquete de rua, Programa Segundo Tempo. 4. Direitos Humanos. Direitos Humanos e Ambiente Escolar, Aprendizagem e Convivência. 5. Cultura e Arte. Leitura, Banda Fanfarra, Canto Coral, Hip Hop, Danças, Teatro, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Percussão, Capoeira, Flauta Doce, Cineclube, Práticas Circenses, Mosaico. 6. Cultura digital. Software educacional, Informática e tecnologia da informação, Ambiente de Redes Sociais. 7. Prevenção e promoção à saúde. Alimentação saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento saúde sexual, reprodutiva e prevenção DST/AIDS, prevenção ao uso do tabaco e outras drogas, saúde ambiental promoção da cultura de paz, prevenção às violências e acidentes, estratégias de promoção da saúde, prevenção à dengue, febre amarela, malária, hanseníase, anemia falciforme e outras, (Articulação com o Programa Saúde na Escola-MEC/MS). 8. Comunicação e uso de mídias. Jornal Escolar, Rádio Escolar, Histórias em Quadrinhos, Fotografia, Vídeo. 9. Iniciação à investigação das ciências da natureza. Laboratório, Feiras e Projetos Científicos. 10. Educação econômica. Direitos do Consumidor, Educação Financeira, Empreendedorismo, Cidadania Fiscal (MOLL, 2012).

pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica e no que previa a política institucional do MEC à época.

Não se pode negar que hoje há um debate acalorado sobre as propostas e projetos de Educação Integral em tempo integral e há também uma confusão de termos, conceitos e práticas quando falamos apenas de Educação Integral (EIn) ou apenas de Educação em Tempo Integral (ETI) (PARO, 2009). Por um lado, as propostas de EIn trazem no seu bojo a perspectiva de um currículo que seja integrado e integrador e por outro, a ETI busca garantir a ampliação do tempo escolar. Para Paro (2009), o grande problema da jornada escolar ampliada, sem uma criteriosa revisão de currículo e gestão da escola, é que corre-se o risco de se oferecer mais do mesmo que correntemente o senso comum considera que seja educação, ou seja,

Quando se pensa em uma educação, pensa-se na concepção de que existe alguém que sabe – alguém que detém conhecimentos e informações – e alguém que não sabe; e esse alguém que sabe passa informações para alguém que não sabe. Pronto, isto é educação. O que é a boa educação? Bastante conhecimento, bastante informação, bem passada, transmitida para aqueles que não sabem...(PARO, 2009, p. 2).

Desse modo, oferecer mais do mesmo, significa uma ampliação de uma jornada escolar vazia de sentido e de significado. O currículo é o mesmo, a concepção de Educação e de Escola é a mesma e o que ocorre é uma profusão e aumento de repasse de conteúdos curriculares. Por outro lado, as jornadas escolares ampliadas, já no seu nascedouro, traziam em seu bojo uma visão estigmatizada do público que deveria frequentar essa escola de tempo ampliado, ou seja, ela tem seu nascedouro em políticas assistencialistas de Educação, nas quais, o objetivo principal seria “ocupar” as crianças pobres o maior tempo possível para que elas não estivessem nas ruas.

Este ideário, que inclusive está presente nas políticas de ETI, ajudou a construir uma escola “pobre” para pessoas pobres, fugindo a ideia inicial de uma escola de turno integral desde Anísio Teixeira até os estudiosos do tema hoje em dia: a de que a escola integral em tempo integral teria como papel principal garantir uma educação de qualidade, promover a diminuição das desigualdades educacionais e ser um lugar de acolhimento da diversidade e do exercício protagonista da autonomia dos alunos. É nesta perspectiva que se inscreve a política de Escolas Cidadãs Integrais do estado

da Paraíba e, dentre elas temos a Escola Cidadã Integral Socioeducativa, destinada a atender à demanda de uma educação integral e em tempo integral nas Unidades Socioeducativas de meio fechado, da qual trataremos detalhadamente no próximo item.

## **4.2 A Escola Cidadã integral Socioeducativa**

A escolarização dos adolescentes internos nas Unidades Socioeducativas da Paraíba é responsabilidade da Escola Integral Cidadã Socioeducativa -ECIS, criada pela Lei nº 11.100, 06 de abril de 2018 que tem como objetivos:

- I – formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes;
- II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual e social;
- V – proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional;
- VI – prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral;
- VII – ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação;
- VIII – aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018).

Em sintonia com estes objetivos, a organização curricular, tem sua centralidade no componente Protagonismo Juvenil (PJ) e no Projeto de Vida (PV) para o qual convergem e com o qual devem estar sintonizados os componentes curriculares do núcleo comum, da parte diversificada e da profissionalização. De acordo com as Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba (DOECI-PB), o componente

é uma das bases de sustentação do modelo da Escola Cidadã Integral e, enquanto modalidade de ação educativa, visa desenvolver jovens

autônomos(as), solidários(as) e competentes, atores(atrizes) e sujeitos da própria ação, preparados(as) para buscar a solução de problemas reais na escola, na comunidade, na vida pessoal e social. O Protagonismo Juvenil pode ser compreendido como princípio, premissa e prática. Enquanto princípio, o Protagonismo Juvenil **lembra que todos(a) da escola estão submetidos(as) ao Protagonismo**<sup>23</sup>, são agentes transformadores(as) de suas histórias e de seu entorno. Enquanto Premissa, observamos que o Protagonismo Juvenil é um ponto de partida para o desenvolvimento de metas e objetivos. Enquanto prática, o Protagonismo leva a comunidade escolar ao ato da ação educativa, de possibilitar espaços e condições para o pleno desenvolvimento das capacidades dos(as) jovens. Assim, o Protagonismo Juvenil refere-se à formação de um sujeito ativo, com espírito de liderança, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo. Nesse sentido, o jovem deve ser visto como fonte de liberdade, iniciativa e compromisso, sendo impulsionado e acompanhado pela equipe escolar a fim de que assuma o papel principal das ações que execute (GOVERNO DA PARAÍBA, 2021, p.17-18).

Essa visão corresponde a um paradigma majoritário e adultocêntrico de protagonismo, no qual o adolescente e o jovem são considerados como incapazes de tomar decisões e que serão moldados ao bel prazer dos adultos responsáveis pelas instituições das quais fazem parte ou pelas quais são tutelados. Por outro lado, o Caderno dos Componentes Curriculares do Ensino Médio, traz imbricado na sua concepção de protagonismo a ideia de que os adolescentes e jovens podem extrair das práticas propostas pela escola

mais conhecimento e qualificar o meio social com suas contribuições para o mundo, desenvolvendo atitudes que mobilizem saberes necessários à vida em sociedade, a sua qualificação profissional futura e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 18).

Acredita-se que, através das reflexões propostas a partir das visões e ações protagonistas trabalhadas nos conteúdos curriculares, os adolescentes possam desenvolver autoconhecimento, senso crítico da realidade e conseqüentemente construir autonomia e exercerem os seus protagonismos de forma ativa e engajada no meio social em que vivem.

---

<sup>23</sup> Grifo nosso.

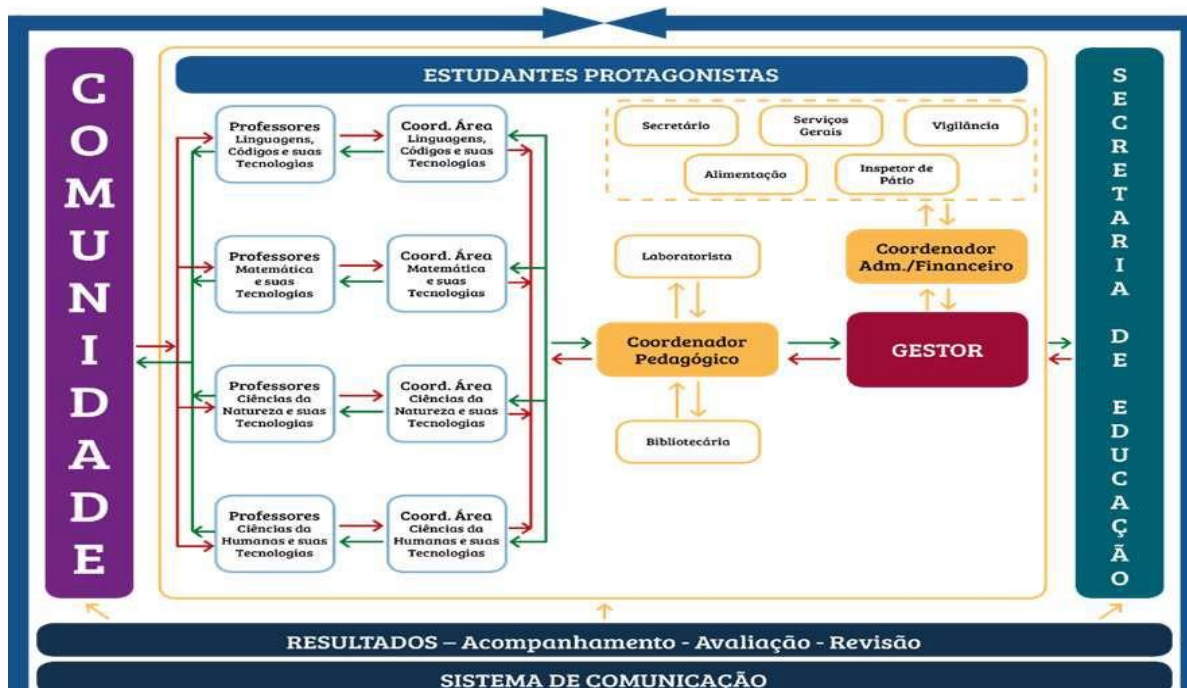
O problema dessa concepção de protagonismo reside no fato de que, novamente, estamos defronte de uma ideia que se tece partir de uma visão do que é “correto” ou “incorreto” no convívio social, na medida em que se assentam em discussões de “histórias exemplares que suscitam o entendimento e o interesse por essas práticas, além dos elementos conceituais, teóricos e históricos das atividades protagonistas” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p.22). Some-se a isso o fato de que os protagonismos fundados nos comportamentos desviantes são alvo de reprovação e não há uma proposta de reflexão aprofundada sobre os mesmos. No documento, o horizonte é deixar para traz a conduta reprovável ou inaceitável para um “bom convívio em sociedade”.

Outro instrumento utilizado pela ECI é o Caderno de Acolhimento Escolar (CAES), que foi construído para ser utilizado pelos alunos nomeados como “jovens protagonistas acolhedores”. Este Caderno, traz a premissa de que os adolescentes e jovens ingressantes na escola precisam saber que a vivência do Protagonismo fará com que eles possam ser donos das suas ações, “do seu Projeto de Vida e ser o principal ator da sua vida” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 30). Para isto, há círculos de conversas entre adolescentes, mediados por professores, nos quais são relatadas histórias exitosas de mudanças de vida, de abandono dos comportamentos desviantes e de busca na direção de um objetivo de vida, de escolha de uma profissão, entre outras sugestões, novamente advogando a visão de um protagonismo adaptativo e sem conexão com a realidade social da qual os adolescente em conflito com a Lei, em sua grande maioria, faz parte: as comunidades das periferias das cidades. Inclusive é interessante observar que nos quadros que definem a Macroestrutura ou Sistema de Comunicação<sup>24</sup> das DOECI, nas ECIs e nas ECITs os estudantes figuram como “estudantes protagonistas”, enquanto que no quadro da ECIS, figuram apenas como “estudantes” o que, no mínimo, denota a invisibilização dos adolescentes em situação de privação de liberdade. Seguem os quadros:

---

<sup>24</sup> Conceito de Teoria Geral do Estado

Figura 2 - Macroestrutura ECI e ECIT



Fonte: Secretaria de Estado da Educação, Governo da Paraíba, 2021.

Figura 3 - Macroestrutura ECIS



Fonte: Secretaria de Estado da Educação, Governo da Paraíba, 2021.

Quanto ao Componente Projeto de Vida (denominado de “Metodologia de Êxito)

busca refletir as múltiplas dimensões da identidade dos(as) jovens ainda em formação. As aulas de Projeto de Vida não se referem apenas a um projeto de carreira voltado exclusivamente para o lado profissional, todavia é um processo de reflexão sobre o “ser e o querer ser”, tendo por objetivo ajudar o(a) jovem a planejar e traçar o caminho que precisa construir e seguir para realizar esse encontro, nas dimensões pessoal, social e produtiva da vida, num período de curto, médio e longo prazo. O Projeto de Vida acontece na junção de duas variáveis: A primeira diz respeito à identidade, ou seja, quanto mais o(a) jovem se conhece, experimenta as potencialidades individuais, descobre o gosto, aquilo que sente prazer em fazer, maior será sua capacidade de elaborar seu projeto. Já a segunda, interfere na elaboração do Projeto de Vida por meio do conhecimento da realidade. Logo, **quanto mais eles(elas) conhecem a realidade na qual estão inseridos(as), mais compreendem o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e de exclusão**, além de terem consciência dos limites e das possibilidades abertas pelo sistema na área em que queiram atuar, pois maiores serão as possibilidades de elaborarem e de implementarem os seus projetos (GOVERNO DA PARAÍBA, 2021, p. 18).

É possível perceber nesta descrição do componente Projeto de Vida a visão que parte do pressuposto de que o adolescente não conhece a realidade em que está inserido e também não se conhece relacionando esse “conhecimento” com a construção de sua identidade e potencialidades apenas através da escola. Clara é a visão também empresarial da Educação que se propõe, ou seja, parte-se do pressuposto frágil de que se a escola, através de um componente curricular conseguir fazer com que o adolescente se conheça e conheça a realidade na qual está inserido, eles conseguirão pensar o seu projeto de vida. Ainda há a ideia de que um projeto de vida é estanque e imutável. Entendemos que este tipo de visão reducionista confronta-se com a visão de um protagonismo-Outro que se contraponha à visão majoritária e adultocêntrica de protagonismo e que seja validado institucionalmente pela escola.

Há ainda um espaço que gostaríamos de destacar nas ECIs, o Clube do Protagonismo que consiste em

uma oportunidade de desenvolvimento do protagonismo autêntico. Quanto mais o(a) estudante participa e quanto mais qualificadas forem as suas experiências na resolução de situações reais, maiores as condições de desenvolvimento de sua autonomia, atuando na escola e indo para além dos muros, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da sociedade.

Por isso, o Clube de Protagonismo faz parte das estratégias do Modelo Pedagógico e de **Gestão para que os(as) estudantes sejam considerados(as) atuantes e não apenas espectadores de sua aprendizagem (fonte de liberdade)**<sup>25</sup>, tenham cursos alternativos para aprender sobre o processo de tomada de decisões e de escolhas (fonte de responsabilidade), bem como sobre a necessidade de assumi-las de maneira consequente (fonte de compromisso) (GOVERNO DA PARAÍBA, 2021, p.43).

Importante lembrar que, nas unidades socioeducativas, é impraticável o trabalho em um Clube do Protagonismo que reúna todas as turmas, por conta do risco de convivência de alguns grupos e dos internos que correm risco de vida diretamente ligado ao ato infracional que haja cometido (por ex: estupro).

Por fim, consideramos que o tipo de protagonismo que embasa as práticas das ECIs é adultocentrado, de certa forma, impositivo (ver nossos grifos) e universalizante, logo, não dialoga com os adolescentes internos. As atividades, em sua maioria foram pensadas para uma escola extra-muros de Unidades Socioeducativas e não sofreram adaptações para estes espaços. A escola funciona com os dois turnos, com atividades eletivas e há um grande esforço da equipe pedagógica na consecução dos objetivos, relatórios, avaliações e em fazê-la funcionar de forma harmônica.

Também há que se considerar que, para muitos alunos da socioeducação, é a primeira oportunidade de frequentar uma escola, além de uma oportunidade de livrar-se do ócio que um regime de internação impõe. O capítulo seguinte trata das análises e, muitas destas questões foram esclarecidas a partir da análise das falas dos colaboradores.

---

<sup>25</sup> Grifo nosso

## CAPÍTULO 5 – O DESVIO NÃO É O FIM DO CAMINHO, É POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS DIFERENTES

*Fui expulso de todas as escolas da minha cidade, não posso mais estudar lá*  
(Fabiano)

Neste capítulo tratamos das análises que se estruturaram a partir da interlocução com as abordagens teóricas e que tem como base nos quatro níveis apresentados por Doise (2001): **o nível intra-individual**, ou seja, o modo como os indivíduos estruturam ou compreendem sua cotidianidade, vivências e modos de ser-estar no mundo; **o nível inter-individual e situacional**, no qual os adolescentes estruturam as suas formas protagonistas nas relações com os outros e com seus pares; **o nível posicional ou o status social** que corresponde à busca por reconhecimento e por poder e o quarto e último, **o nível ideológico** que integra na análise as representações, crenças, valores e normas coletivos, no caso desse estudo, serão considerados nas interrelações entre pares nos grupos dos quais os adolescentes fazem parte (DOISE, 2001). Como parte de nossa contribuição ao estudo sobre os adolescentes em cumprimento de medida de internação, as categorias de desviança, protagonismo, protagonismo-Outro, além dos quatro níveis de Doise, teceremos análises envolvendo o **nível político/ institucional**, que nos permitirá verificar em que reside a resistência dos adolescentes internos em se reconhecerem nas políticas socioeducacionais destinadas a eles. No entanto, antes de tudo, apresentaremos os colaboradores deste estudo que se autoneomaram como: 1. João Davi; 2. Broncks<sup>26</sup>; 3. Fagner; 4. Rei; 5. Fabiano; 6. Arthur (com “th”, tá ligada?).

---

<sup>26</sup> Fico muito curiosa em saber quem é Bronks (mantive a grafia do nome que o adolescente soletrou que foi BRONCKS). Ele apenas me disse que era um personagem de uma série. Busco na internet e Bronks é um cantor de rap e ex-ator de uma série chamada “Sintonia”. Mora na Comunidade da Caixa D’água, zona Leste de São Paulo.

## 5.1 Apresentando os adolescentes/colaboradores

João Davi, natural de São José de Espinharas/PB, é um adolescente que acabou de completar 18 anos, é franzino, vem de família pobre, os pais são separados e só “usava pó<sup>27</sup> pra fazer missão<sup>28</sup>”. Divertido e de poucas palavras. Mora em um bairro “que é uma comunidade” e na sua comunidade, todo mundo sabe o que ele faz. É uma comunidade muito desmantelada, tem esgoto na rua, muito tráfico, homicídio, roubo. A sua família é muito pobre e tem apenas a mãe que não pode ajudá-lo porque sustenta a família com “Bolsa-família”.

Broncks, nasceu em Itaporanga/PB, soletra como quer que eu escreva o nome que ele escolheu, porque eu escrevi errado (Bronx). Tem 17 (dezessete) anos, de olhar atento, divertido, demonstra muita responsabilidade com a família (mãe, avó materna e pai), se declara sem ligação com facções. Pediu demissão do local de onde trabalhava formalmente, foi indenizado e começou seu “próprio negócio”, uma biqueira<sup>29</sup>, que em menos de um ano lhe permitiu comprar um terreno, uma moto, construir sua própria casa, junto com seu pai. Comprar um trinta e oito... a mãe vendeu a casa e comprou um sítio perto da área urbana; Mora em uma comunidade, sem saneamento básico, com posto de saúde e escola, ruas sem calçamento. Diz que “graças a Deus mora em comunidade, porque a periferia é um lugar bagunçado”, mas ele vai na comunidade visitar porque fica “muito à vontade lá, faz o que quiser”.

Fagner tem 17 (dezessete) anos, conta sua história de forma divertida. Mora em um Sítio, na área rural do município de Juru/PB. Tem um “pai de sangue” que só conheceu aos 13 (treze) anos, um pai que o adotou e o criou com “chá de cidreira e leite ninho” quando a mãe foi embora e agora também tem um padrasto que mora com a mãe (que voltou). Foi embora para São Paulo aos 15 anos, sozinho, e “rodou”<sup>30</sup> num roubo de moto. O “de maior assumiu a bronca”<sup>31</sup>, ele foi liberado e ficou em um abrigo, a mãe “mandou dinheiro” para que ele pudesse voltar para casa. Fagner conversa muito conta muitas histórias ou estórias, não sei bem. Considera que comunidade é baseada no “respeito e na convivência com os vizinhos”. A sua

---

<sup>27</sup> Cocaína

<sup>28</sup> “Fazer missão” é cometer atos infracionais

<sup>29</sup> Ponto de venda de drogas. Vendia cocaína, maconha e crack.

<sup>30</sup> Foi apreendido

<sup>31</sup> Assumir o delito

comunidade “não tem posto de saúde e nem escola. Lá tem minicampinhos onde as crianças jogam bola mas é muito pobre”.

Rei completou 18 (dezoito) anos, é de poucas palavras e muito sério, já casou, separou...vive com a mãe na sua cidade natal que é Santa Rita/PB. Sua internação inicial foi no Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), em João Pessoa e veio transferido para Sousa/PB, após praticar um ato infracional gravíssimo durante uma rebelião na Unidade CSE/João Pessoa, junto com três companheiros que foram igualmente transferidos para outras Unidades Socioeducativas do Estado; Rei considera que “mora em uma comunidade mas, não em uma favela”. As ruas são descalças, não tem saneamento básico, nem escola. Para ele, as pessoas tem que “respeitar a própria comunidade e não bagunçar e nem roubar lá dentro”. Refere que vem de uma família pobre e já passou muitas privações até que ele começasse a “trabalhar” e fazer o seu dinheiro.

Fabiano tem 17 (dezessete) anos, está na segunda internação, é residente na cidade de Patos/PB e mora em uma Travessa, no Centro da cidade. O lugar “é tranquilo, tem saneamento básico, escola, posto de saúde”. Os pais são separados. O pai mora com a sua avó materna (não maritalmente) e a mãe mora na casa de cima, com o padrasto. Ele mora com o pai e a avó e “todos se dão bem”.

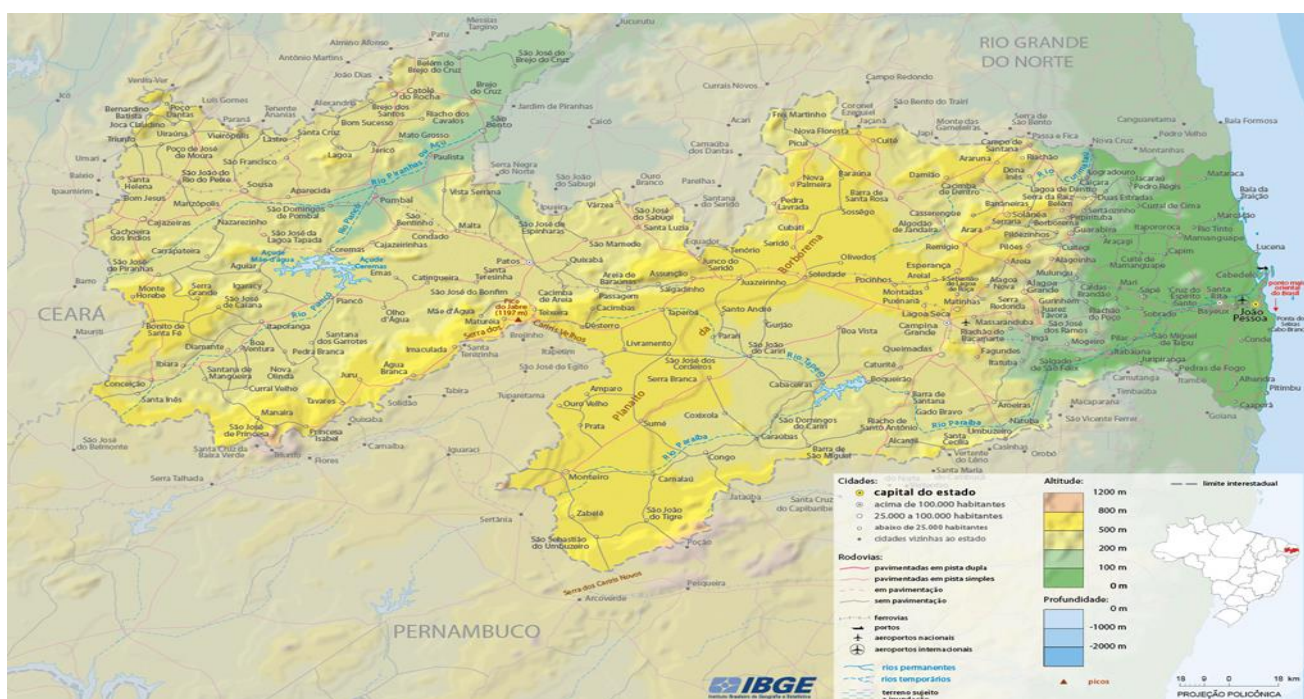
Arthur tem 15 (quinze) anos, está na primeira internação, mora em um sítio chamado Sítio Angical, distante 3 (três) km do centro da cidade de Cajazeiras/PB. O sítio conta com aproximadamente dez famílias residentes. Foi criado pelos avós maternos depois que o pai e a mãe se separaram. Trabalha com o pai, desde “pequeno” exercendo a função de servente de pedreiro. Sente muita falta de casa. Não consegue terminar a nossa conversa porque não lembra das coisas, pois “o cabra trancado esquece de muita coisa”, cai no choro e pergunta: “posso ir?”. Essa pergunta me deixa incomodada, pois ele quis vir conversar e não precisava me pedir autorização para parar (eu expliquei no início). Pode sim, Arthur! Digo que vai dar tudo certo (embora não tenha muita convicção disso) e me despeço com uma vontade enorme de abraçá-lo e chorar junto com ele.

Para melhor descrever os espaços/territórios dos quais são oriundos os adolescentes, descreveremos os mesmos a partir de agora.

## 5.2 Apresentando os espaços/territórios de onde são oriundos os adolescentes

Para que tenhamos uma melhor ideia de onde se localizam as comunidades e cidades das quais elas fazem parte, trouxemos os mapas: primeiro o do Estado da Paraíba e depois os mapas que permitem-nos ver a localização das cidades no mapa. Após cada localização de cada cidade, faremos a sua caracterização e a caracterização da comunidade da qual o adolescente é oriundo, disponibilizando também fotos da mesma.

Figura 4 – Mapa Físico do Estado da Paraíba

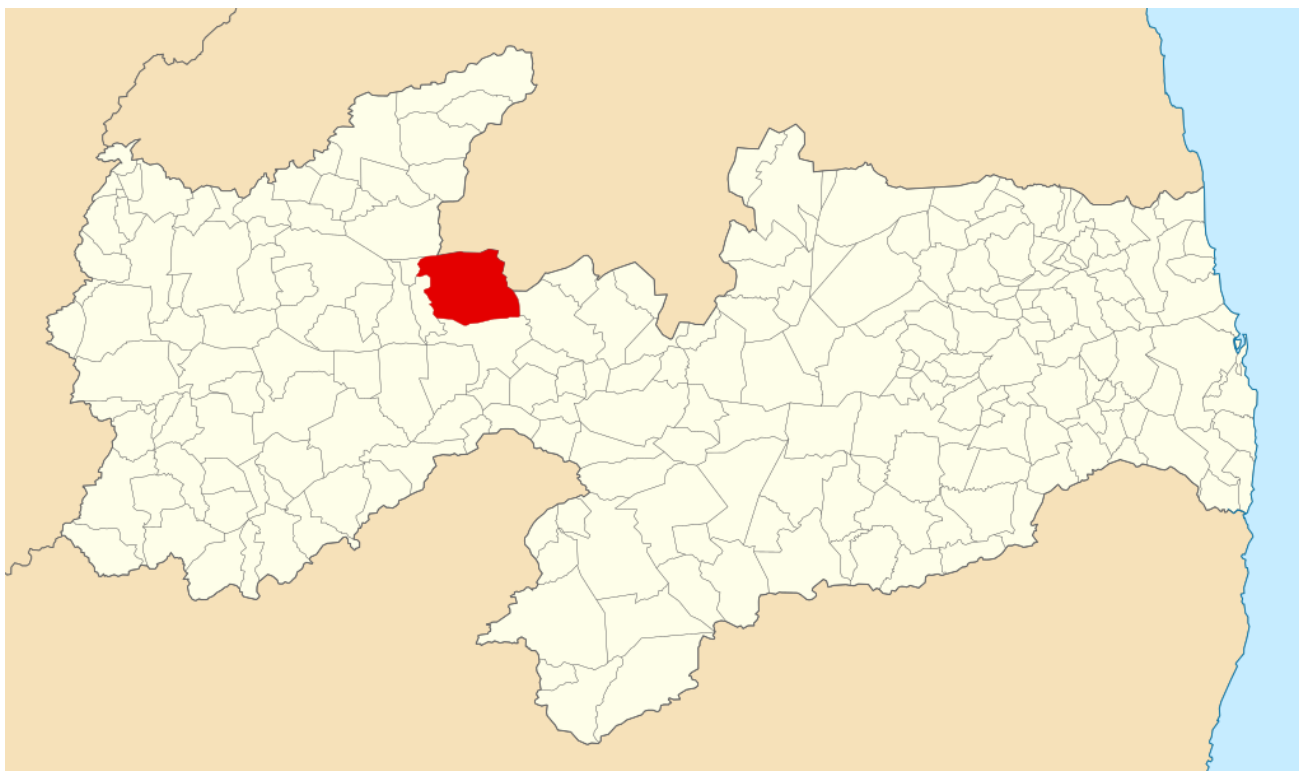


Fonte: IBGE, 2021.

Localização e caracterização das cidades e comunidades das quais são oriundos os adolescentes:

### 5.2.1 São José de Espinharas - João Davi

Fig. 5 - São José de Espinharas (Localização no mapa da PB)



Fonte: google maps, 2021.

A cidade de São José de Espinharas/PB está distante da capital do Estado trezentos e trinta quilômetros, via BR 230 e a sua distância para Sousa/PB é de cento e trinta e cinco quilômetros via BR 230. De acordo com o IBGE, sua população no último censo era de 4.682 (quatro mil, seiscentos e oitenta e duas pessoas). A Cidade conta com duas escolas municipais e uma escola estadual de Ensino Fundamental e uma escola estadual de Ensino Médio na área Urbana; três escolas de Ensino Fundamental na área rural. Para o atendimento de saúde, conta com uma Unidade Básica de Saúde (UBS) que atende a área urbana e rural do município. O loteamento no qual reside o adolescente João Davi, situa-se na parte central da cidade e tem uma densidade populacional de 6.5 (seis e meio) habitantes por km<sup>2</sup>. A sua rua é calçada, tem escolas, uma praça nas proximidades e a distância aproximada da sua casa para a UBS é de quinhentos metros. A casa em que mora é própria e dispõe de cinco cômodos que são divididos para cinco pessoas (ele, a mãe e três irmãos pequenos).

Possuem geladeira, ventilador, fogão, televisão e computador. A renda da família provém (atualmente) do Bolsa Família.

Foto 1 – Vista da comunidade onde mora João Davi



Fonte: google maps, 2021.

### 5.2.2 Itaporanga - Broncks

Fig 6 – Itaporanga (localização no mapa da PB)



Fonte: google, 2021.

Itaporanga está situada no sertão da Paraíba e é distante quatrocentos e vinte quilômetros para João Pessoa/PB via BR 230, enquanto que para Sousa/PB a sua distância é de cento e vinte e cinco quilômetros, via PB 348. Segundo os dados do IBGE, a sua população no último censo era de 24 692 (vinte e quatro mil seiscentos e vinte e nove) habitantes. O município conta com quatro escolas municipais de Ensino Fundamental, duas escolas estaduais de Ensino Médio e um Instituto Federal de Educação (IFPB). A rede de saúde conta com cinco UBSs e um Hospital Distrital (ou regional). Broncks mora em um bairro que é atendido por UBS e escola. A sua rua não é saneada, mas conta com calçamento. No entanto, a maior parte das ruas e travessas do bairro não são calçadas. O bairro é um dos mais populosos da cidade, apresentando uma média de quatro mil habitantes<sup>32</sup>. A sua casa é própria, tem cinco cômodos onde moram: ele, o pai, a mãe e a avó materna. Tem geladeira, fogão, microondas, televisão, ventiladores e computador. O pai e a mãe tem empregos formais, são assalariados e a avó trabalha em casa.

Foto 2 – Vista da comunidade onde mora Broncks



Fonte: google maps, 2021

<sup>32</sup> Informações obtidas no Cartório Municipal de Itaporanga.

### 5.2.3 Juru/Sítio Barra dos Barbosas - Fagner

Fig 7 – Juru/PB (localização no mapa da PB)

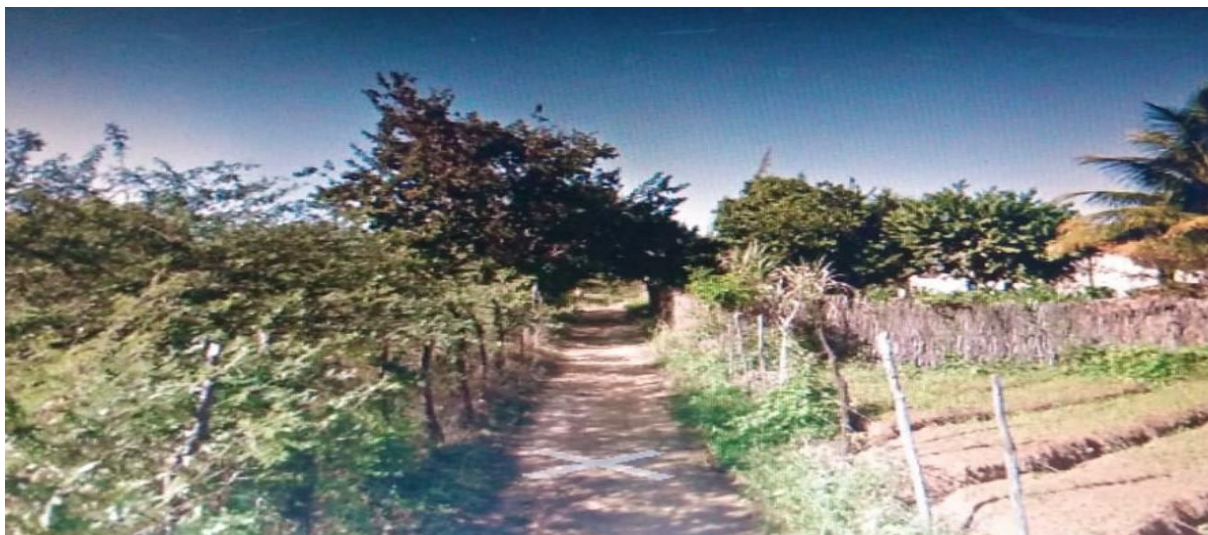


Fonte: google maps, 2021.

Juru é um município situado no sertão paraibano com distância de quatrocentos e cinco quilômetros para João Pessoa via BR-412 e BR-230 e duzentos e cinquenta quilômetros de distância para Sousa/PB via PB-306. No último Censo, sua população somava nove mil, seiscentas e oitenta e sete habitantes, distribuídos numa área de quatrocentos e três quilômetros quadrados. A rede municipal de ensino conta com onze escolas de Ensino Fundamental e ainda uma Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio, sendo cinco na área urbana e seis na área rural, inclusive a que comporta o Ensino Médio. Conta com três UBSs, todas localizadas na área urbana. A distância de sua casa para a escola mais próxima é de aproximadamente três quilômetros (há ônibus escolar). O Sítio onde Fagner mora é um “aglomerado rural” (dez famílias), com casas distantes umas das outras, separadas por cercas e, a maioria delas é feita de alvenaria. Não há saneamento básico e se utilizam fossas sépticas. Grande parte dos moradores trabalha com agricultura e “faz bicos” no período de seca. O seu pai tem emprego formal, a mãe e o padrasto também, além de terem plantações de verduras e algumas criações (galinhas). A sua casa, onde

mora com a mãe, o padrasto e três irmãos possui sete cômodos. Tem televisão, geladeira, microondas, computador e ventiladores.

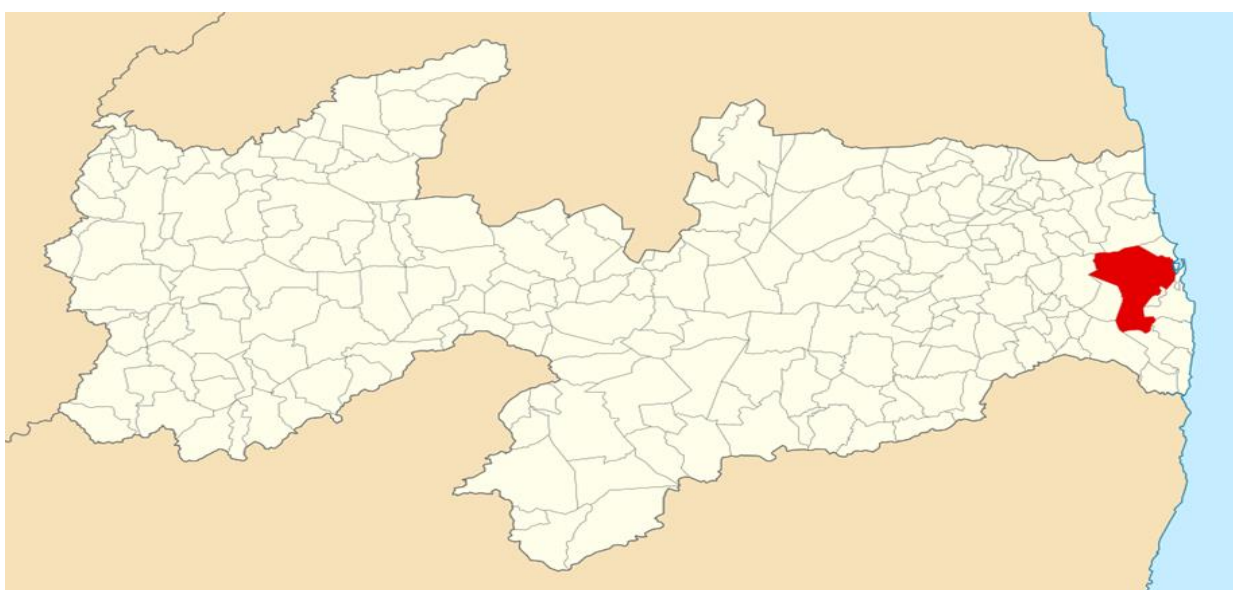
Foto 3 – Vista parcial de uma das casas do Sítio Barra dos Barbosas/Juru-PB



Fonte: google maps, 2021.

#### 5.2.4 Santa Rita - Rei

Fig 8 – Santa Rita (localização no mapa da PB)



Fonte: google, 2021

O município de Santa Rita/PB faz parte da região metropolitana de João Pessoa (distando dezoito quilômetros para o centro a capital paraibana), ocupando uma área territorial de 718,576 km<sup>2</sup> (setecentos e dezoito mil e quinhentos e setenta e seis quilômetros quadrados). Sua distância para Sousa/PB é de aproximadamente 448 (quatrocentos e quarenta e oito) km com acesso pela BR 230 (duzentos e trinta). De acordo com os dados do IBGE, Santa Rita contava, em 2010, com uma população de 120.310 (cento e vinte mil e trezentas e dez) pessoas e estima-se que a sua população em 2021 chegue a 138.093 (cento e trinta e oito mil e noventa e três) pessoas, distribuídas em trinta e seis bairros.

Possui vinte e uma escolas de Ensino Fundamental no âmbito municipal (dessas, quatro ficam no Bairro em que mora Rei) e quinze estaduais, além de quatro escolas do Ensino Médio, sendo uma delas Escola Cidadã Integral Técnica. Existe também UBS no bairro que conta com uma população aproximada de vinte cinco mil habitantes e é um dos grandes bolsões de pobreza do município (IBGE, 2010). A localidade em que Rei mora, não tem ruas calçadas e nem saneamento básico. Tem grandes áreas de terrenos baldios e áreas de aglomerados humanos. Há casas de alvenaria, de madeira e de barro “socado” que convivem no mesmo ambiente. Há esgotos que correm à céu aberto mas, em suas maioria, as casas possuem fossas sépticas. Sua casa é de alvenaria, possui quatro cômodos e ele mora com a mãe e três irmãos. A mãe é faxineira e os irmãos trabalham informalmente. A casa possui geladeira, fogão, gelágua, televisão e computador.

Foto 4 – Rua do bairro Vila Tibiri



Fonte: google maps, 2021.

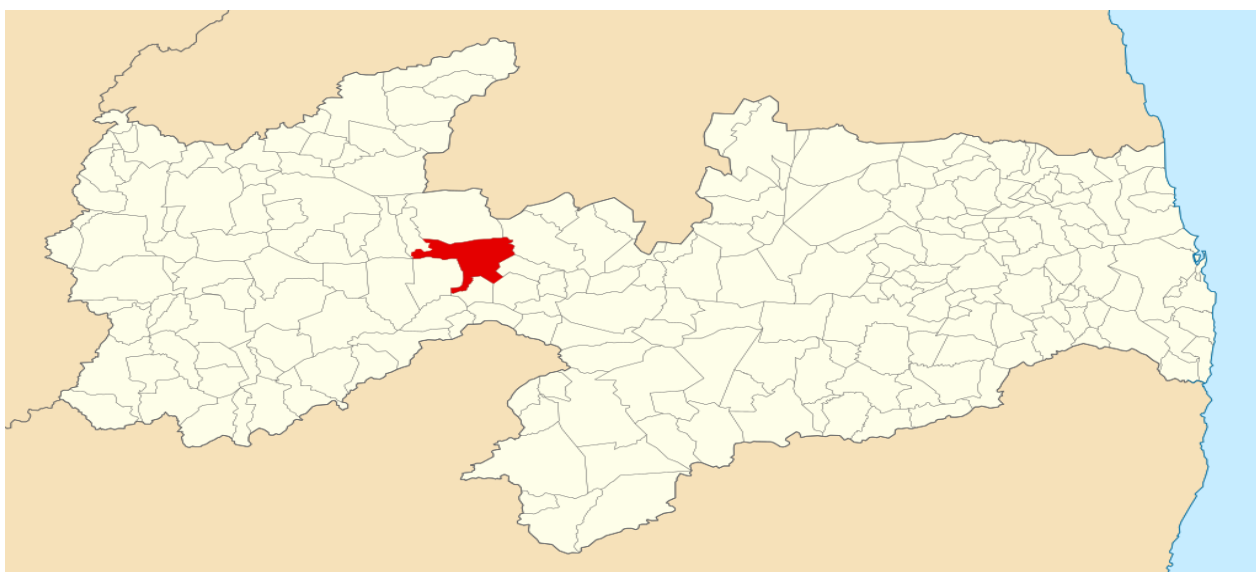
Foto 5 – Rua do Bairro Vila Tibiri



Fonte: Google Maps, 2021.

#### 5.2.5 Patos - Fabiano

Fig. 9 – Patos (localização no mapa da PB)

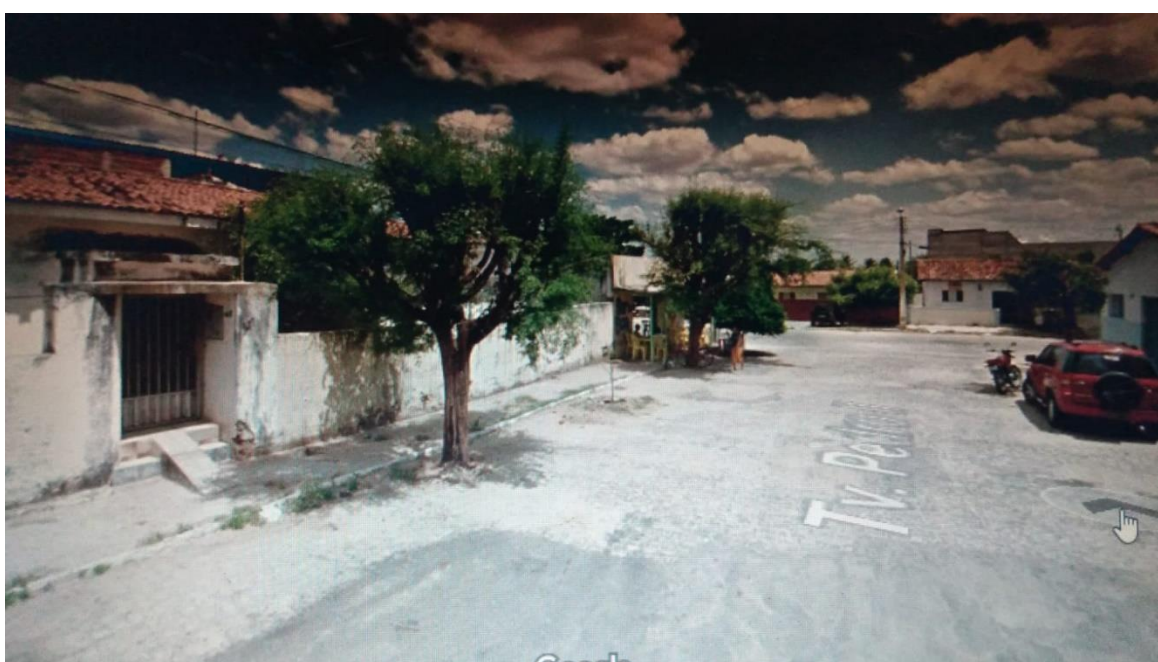


Fonte: Google, 2021

O município em tela localiza-se no sertão paraibano (com distância de trezentos e oito quilômetros para João Pessoa/PB) tomando a BR 230, ocupando um território de 472,892 km<sup>2</sup> (quatrocentos e setenta e dois, oitocentos e noventa e dois quilômetros quadrados. A distância de Patos/PB para Sousa/PB é de 127,0 km (cento e vinte e sete quilômetros) via BR-230. Os dados do IBGE nos dizem que a sua população em 2010 era de 100.674 (cem mil, seiscentas e setenta e quatro) pessoas e estima que chegue a 108.766 (cento e oito mil, setecentas e sessenta e seis) pessoas em 2021. A quantidade de estabelecimentos de Ensino Fundamental é de sessenta e nove escolas (três delas, no bairro em que Fabiano mora), enquanto que o número de estabelecimentos de Ensino Médio é de dezoito escolas (uma delas no bairro de Fabiano). Conta com vinte e três bairros e um distrito.

O bairro no qual Fabiano mora, o Centro, possui ruas pavimentadas, escolas, UBS e uma quantidade aproximada de quinze mil habitantes (IBGE, 2010). Fabiano mora em uma rua onde residem aproximadamente vinte famílias. A sua casa é um duplex, de alvenaria e tem dez cômodos. O pai é assalariado, a avó é aposentada e recebe pensão dela e do marido (INSS). O padrasto trabalha informal e a mãe trabalha em casa (tem mais dois filhos) e moram na parte de cima da casa. Possuem geladeiras (2), fogões (2), microondas (2), televisões (3), computadores (2) e ventiladores (6).

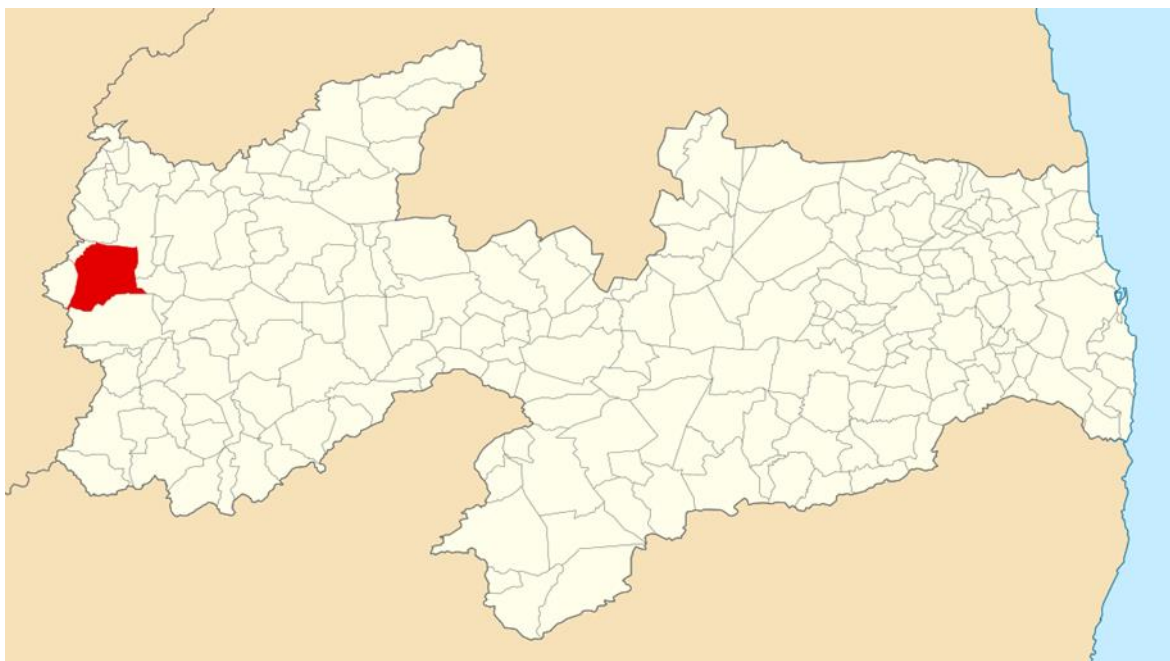
Foto 6 – Vista da comunidade onde mora Fabiano



Fonte: google maps, 2021.

### 2.5.6 Cajazeiras/Sítio Angical - Arthur

Fig. – 10 Cajazeiras (localização no mapa da PB)

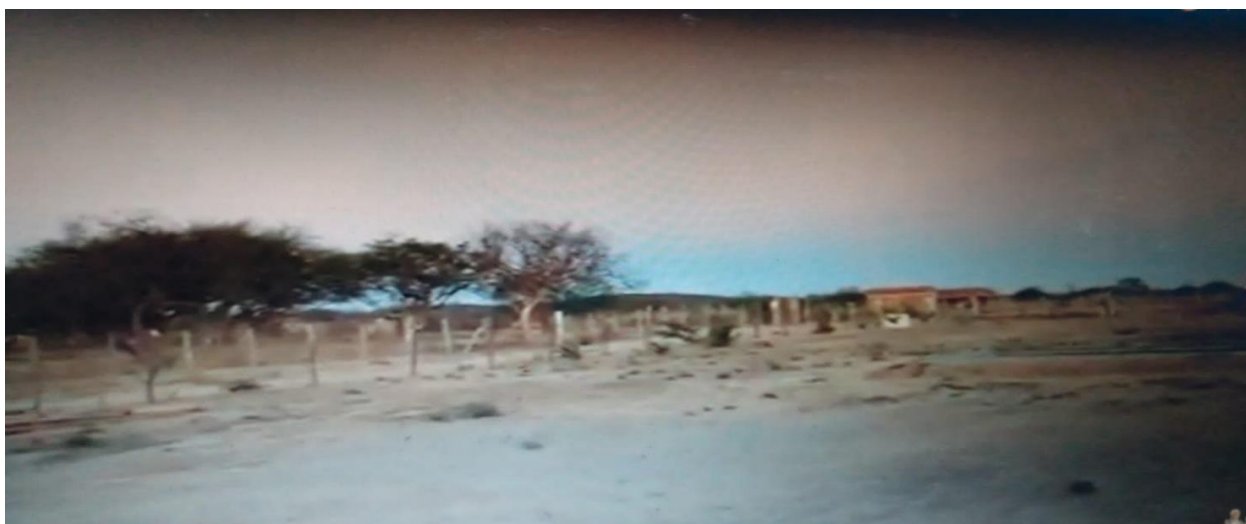


Fonte: google , 2021.

O município de Cajazeiras localiza-se no sertão do estado da Paraíba, estendendo-se por uma área de quinhentos e sessenta e seis quilômetros quadrados. Fica distante 522,0 (quinhentos e vinte e dois) km via BR-427 e BR-230 e sua distância para Sousa/PB é de 44,0 (quarenta e quatro) km via BR-230. Os dados do último censo (IBGE, 2010) apontavam uma população de sessenta e uma mil novecentas e noventa e três pessoas habitando a sua área urbana (11,741 km<sup>2</sup>) e rural (554.209 km<sup>2</sup>), donde 81,27% (oitenta e um, vinte e sete por cento) habitavam as áreas urbanas (vinte e dois bairros) e 18,73 % habitavam as áreas rurais (não encontramos informações sobre a quantidade exata de sítios, aglomerados e grandes propriedades rurais). Cajazeiras possui setenta e duas escolas públicas de Ensino Fundamental (67) e Médio (05), uma Escola técnica de Saúde - campus da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), uma Escola Cidadã Integral Técnica e um *campus* do IFPB. Na área rural são dez escolas de Ensino Fundamental e o IFPB.

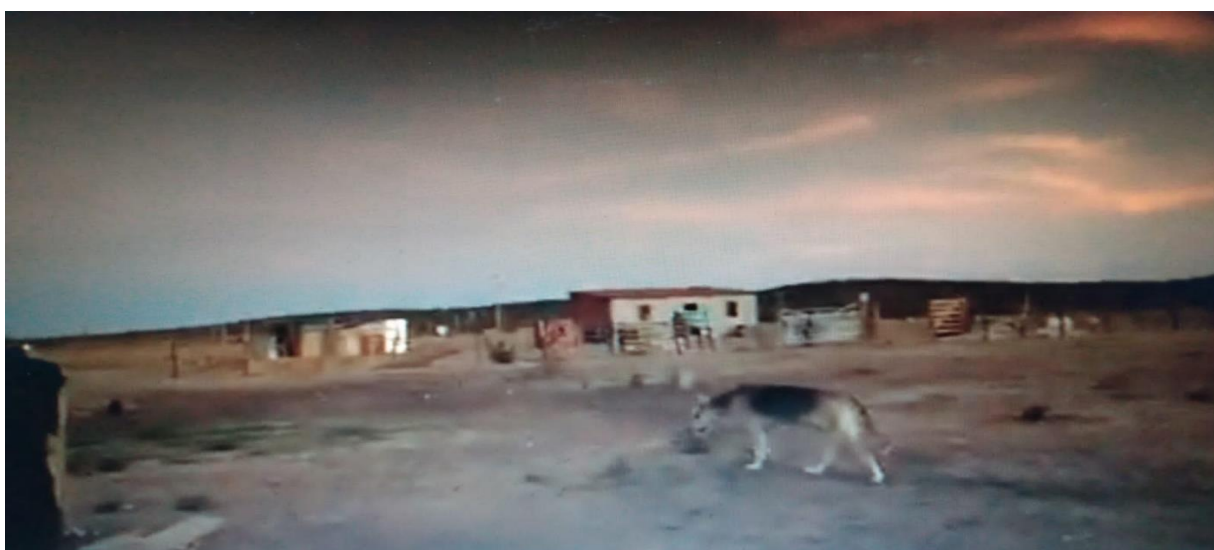
O Sítio Angical, local onde Arthur reside com o avô e a avó maternos, fica a três quilômetros da cidade. Não tem escola e nem UBS. O aglomerado é de dez famílias residindo no local. Há uma distância entre as casas de cem a duzentos metros, as casas possuem cercas e algumas são de taipa. A de Arthur é de alvenaria e foi construída por ele e pelo avô. A estrada que dá acesso ao Sítio é carroçável. Grande parte da população trabalha na terra ou na criação de pequenos animais. O avô de Arthur é pedreiro e a avó recebe aposentadoria como agricultora e planta roçado. A sua casa possui cinco cômodos, geladeira, fogão, ventilador e televisão.

Foto 7 – Vista parcial da comunidade onde mora Arthur



Fonte: google maps, 2021.

Foto 8 – Vista parcial (2) da comunidade onde mora Arthur



Fonte: Google Maps, 2021.

Antes da internação, estes adolescentes agiam e interagiam nas suas comunidades, quer fazendo parte de grupos desviantes, quer fazendo parte de grupos e trabalhadores informais, da família, de vizinhos, enfim, os adolescentes internos tem uma vida inteira lá fora e alguns gostam de falar da mesma. Falam dessa vida, às vezes, apesar da pouca idade, com um certo distanciamento temporal, usando expressões como “isso já faz muito tempo”, “joguei fora meus direitos” e se culpabilizam pelos atos infracionais cometidos. Alguns demonstram arrependimento, outros não, mas falam de culpa e de “vida perdida”. É notável também como a comunidade, os grupos dos quais faziam ou fazem parte, o espaço/território em que viviam “lá fora” ocupam uma grande importância nas suas narrativas. Para Fernandes (2006):

As relações sociais a partir de suas intencionalidades produzem espaços, lugares, territórios, regiões e paisagens. Ao produzirem seus espaços e neles se realizarem, as relações sociais também são produzidas pelos espaços. Essa indissociabilidade promove os movimentos dos espaços sociais e dos territórios nos espaços geográficos. Nesses movimentos as propriedades dos espaços e dos territórios são manifestadas em ações, relações e expressões, materiais e imateriais (FERNANDES, 2006, p. 47)

Nesse sentido, podemos dizer que os adolescentes (e todas as pessoas) constroem e controem-se também a partir das suas identidades espaciais/territoriais<sup>33</sup>, onde estabelecem relações de identificação e pertencimento, ou ainda, relações de conflito e negação, concreta e subjetivamente. Ou seja, o espaço-território em que se vive é determinante para a formação de ideias de mundo, de interações, de modos de ser e de viver, na medida em que constrói-se junto com a comunidade humana e é expressão da mesma, ao tempo, em que expressa também uma identidade coletiva dos grupos que o fazem ser comunidade (SANTOS, 1996).

Apresentados os colaboradores do estudo e suas comunidades, passaremos a tratar de suas falas que foram se construindo livremente a partir do roteiro de temas, sendo que alguns temas fundiram-se em um só, a partir das narrativas e compreensões dos adolescentes sobre os mesmos.

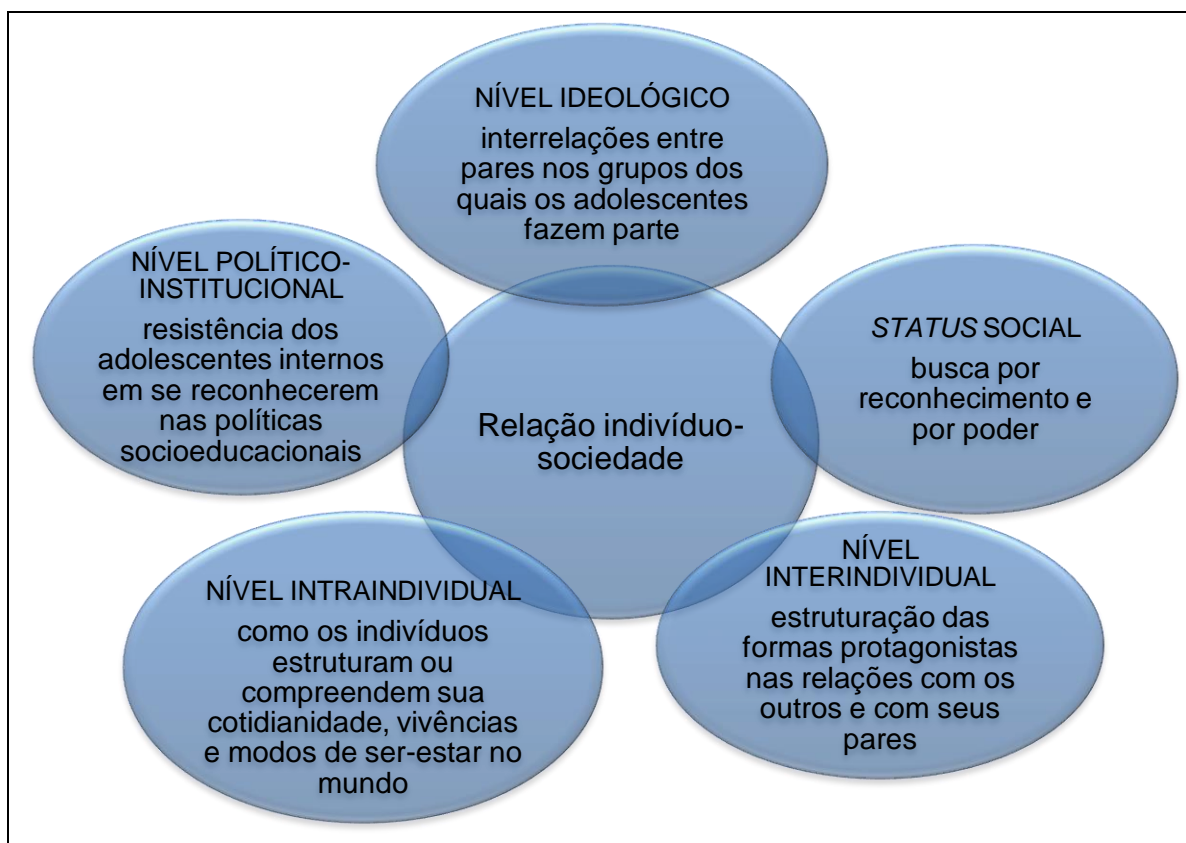
---

<sup>33</sup> Sobre isso, ver SANTOS, 1996

## 5.2 O modelo de Interpretação da Realidade

Doise (2001), em sua Teoria Societal, propõe a importância de se integrar níveis distintos de análise de integração entre as diferentes maneiras de se compreender a sociedade e os indivíduos em interação e, os níveis de análise por ele propostos para analisar fenômenos individuais/sociais, apesar de se diferenciarem em suas proposições, são complementares entre si. De modo que, ao exercitar uma interpretação dos fenômenos psicossociais nos permitimos compreender as diferentes faces de expressão e produção desses fenômenos, tornando mais clara e mais compreensível, de certo modo, a complexidade que emerge da relação indivíduo - sociedade.

Figura 11 - Modelo de Interpretação da Realidade



Fonte: elaboração da autora, 2021 (adaptado Doise, 2001)

Após a explicitação do modelo de Análise que nos orientou, inclusive na criação das categorias *a priori*, seguimos analisando cada categoria. Primeiro, compusemos

um quadro que irá facilitar a visualização das respostas, por colaborador, para depois fazermos as considerações e apontarmos o que nos disseram as falas, triangulando-as com a lente teórica e metodológica que orienta esta pesquisa.

### 5.1. Adolescência

Quadro 11 – Categoria Adolescência

COLABORADOR	ADOLESCÊNCIA
João Davi	Não foi uma coisa muito boa. Passei a maioria do tempo internado
Broncks	É uma parte que a pessoa tem que aproveitar e fazer o que é certo. Aproveitei um bom tempo (...) quando tinha quinze anos
Fagner	É estudar, brincar e namorar
Rei	Muito boa, pouca responsabilidade
Fabiano	Não sei. Perdi minha adolescência toda internado
Arthur	Trabalhar. Sou servente (de pedreiro)

A partir das falas dos adolescentes colaboradores, podemos perceber que à exceção de Fagner e de Rei, este foi um período marcado pela desviação, por fazer o que “é errado” e ser punido de uma forma dura, com uma medida de internação. Enquanto que, para Arthur, significa assumir responsabilidades, trabalhar, ajudar no sustento da família, para Fagner e Rei a adolescência foi um período de “estudar, brincar, namorar e ter poucas responsabilidades”. O que nos faz perceber que os adolescentes ora incorporam o discurso de que a adolescência é uma fase na qual eles não tem grandes responsabilidades, corroborando a ideia de moratória social (CADORET, 1993; COUTINHO, 2009) a que são submetidos ou a que se propõe viver, ora incorporam o discurso da responsabilidade do trabalho (mesmo que signifique transgredir a lei ou submeter-se a um trabalho exaustivo e sem qualificação) e do sustento da família como é o caso de João Davi, Broncks, Fabiano e Arthur.

Estas situações do esforço pela sobrevivência são tratadas por Carvalho (1994) como situações extremamente estressantes que provocam, em última instância, “um forte esgarçamento das relações afetivas” e que, por sua vez é gerador de violência, seja ela simbólica ou em qualquer de suas formas. Para a maioria deles, a “perda da adolescência” resume-se ao fato de que estiveram internados e impossibilitados de “curtir” essa fase em liberdade, o que poderia validar a definição de Anna Freud (1978)

de que os adolescentes são pessoas “extremamente egoístas, considerando-se o centro do universo e o único objeto de interesse” ou ainda a definição de Winnicot (1971) de que alguns adolescentes não conseguem viver a adolescência por terem enfrentado infâncias problemáticas e, conseqüentemente estágios de desenvolvimento importantes para a sua formação humana. No entanto, também a maioria demonstra uma grande preocupação com o sustento da família e cuidados com os irmãos mais novos o que vai de encontro ao pensamento e que tornam-se egoístas e “centro do mundo”. Os colaboradores demonstram extrema preocupação com o sustento da família e por livrá-la das despesas que ele lhe dá. Buscam trabalhar desde cedo, o que, não se pode deixar de considerar uma atitude responsável e protagonista.

## 5.2 Deveres e Direitos

Quadro 12 – Deveres e Direitos

COLABORADOR	DEVERES E DIREITOS
João Davi	Dever é não deixar os outros vir de fora roubar. Proteger as crianças. Direito é mudar de vida. Eu sou um sujeito mas o povo não considera (...)
Broncks	Dever é pra cumprir, obedecer, interagir. Meus direitos foram dados mas eu abri mão
Fagner	Dever é escola, estudar, ajudar o pai e a mãe. Eu sempre tive meus direitos respeitados, sempre tive o que comer mesmo que fosse feijão com arroz (...) apesar de que, feijão com arroz é bom demais!
Rei	Deveres são respeitar e ser respeitado. Alguns direitos foram respeitados: ter a presença da minha mãe, outros não: mataram meu pai
Fabiano	Dever é trabalhar para ajudar a família. Direito é ser respeitado e eu nunca tive respeito de ninguém. Apanhei muito
Arthur	Dever é trabalhar para ajudar meus avós que me criaram e sempre tive direitos de estudar, ir pro médico (...)

A partir da promulgação do ECA que traz fundamentos da Doutrina da Proteção Integral, as crianças e os adolescentes brasileiros tiveram, legalmente, os seus direitos fundamentais à liberdade, ao respeito, à dignidade, à saúde, à educação, à cultura, à convivência familiar e comunitária, ao lazer e à proteção, devendo ser

prioridade nas políticas públicas sociais. Com relação ao deveres das crianças e adolescentes, estão consubstanciados como “regras” de convivência, da seguinte forma: a) respeitar pais e responsáveis; b) frequentar a escola e cumprir a carga horária estipulada para a sua série; c) respeitar os professores, educadores e demais funcionários da escola; d) respeitar o próximo e as suas diferenças (como religião, classe social ou cor da pele); e) participar das atividades em família e em comunidade; f) manter limpo e preservar os espaços e ambientes públicos; g) conhecer e cumprir as regras estabelecidas; h) respeitar a si mesmo; i) participar de atividades culturais, esportivas, educacionais e de lazer; j) sempre que tiver dúvidas sobre seus direitos e deveres procurar o responsável legal ou o conselho tutelar; k) proteger o meio ambiente. Já o Plano de Segurança da FUNDAC considera que “a segurança não pode perder de vista que o seu objetivo maior é assegurar a integridade física e mental dos socioeducandos” (FUNDAC, 2018, p.19), consoante o que determinam o ECA e o SINASE sobre a proteção integral dos adolescentes.

Os deveres, ao contrário do que se pode pensar, são tratados com muito mais familiaridade, por todos os colaboradores, do que os direitos. Para João Davi, por exemplo, o dever é bem claro e parte de uma motivação de proteger a comunidade de quem “vier de fora roubar” na sua comunidade, além da obrigação de “proteger as crianças” e “mudar de vida”. Quando lançamos o tema Direito, ele rapidamente associa ao fato de ele ser um “sujeito” (de direitos) mas, pelo fato de ser alguém que “aprontava” desde pequeno, o “povo não considera”. Nesse momento da fala, o João Davi demonstra raiva do “povo” que tem dinheiro e que quer “apenas” vê-lo “se ferrando”. Demonstrando um afastamento da responsabilidade por seus atos infracionais, para em seguida dizer, sorrindo, que “nem liga” pra o que o povo pensa.

Esta postura de João Davi é, de certa forma colocada por Jost (2006) que, baseando-se em Winnicott, afirma que esses adolescentes, “privados de ancoradouro, de linhagem e de legados transgeracionais [...] utilizam a derrapagem social por desafio, reivindicação ou transgressão como para afirmar que a vida lhes deve uma satisfação e isso os autoriza a ser sujeitos de exceção: fora da norma e fora da lei” (p. 127). Esta afirmação de Jost (2006) transversaliza também a narrativa de Broncks, de Fagner, de Rei e de Fabiano.

Para Broncks, deveres se traduzem no cumprimento de ordens, de determinações externas a si, parece não haver uma construção de um senso ético/moral que o leve a entender/internalizar algumas regras sociais gerais. Então,

ele o faz porque alguém determinou que fosse feito. Ele considera que sempre teve todos os seus direitos garantidos mas, “abriu mão deles”, numa clara demonstração de que o direito que ele mais preza é a liberdade.

Na fala de Fagner deveres estão mais perto de moções internas: “ter que ir para a escola pra ser alguém na vida”, “ajudar o pai e a mãe”. É como se ele tivesse construído essa certeza internamente, tamanha a segurança com que afirma que “sabe muito bem o que são deveres” e que o diz, ao mesmo tempo, quase que de forma automática, como um discurso, já decorado. Com relação aos direitos, ele os associa apenas ao fato de “graças a Deus” nunca ter passado fome junto com a família, mesmo que muitas vezes o que havia para comer em casa era feijão com arroz “cozinhado em água e sal”. Faz uma pausa, ri muito e, numa tentativa de não se vitimizar e ser identificado com alguém muito pobre, diz que feijão com arroz é “muito bom e nutritivo”, que ele já viu isso na televisão.

Quanto a Rei, tem quase uma fixação com relação à questão do respeito, quando se trata dos deveres. Diferente dos outros adolescentes fala do respeito dele pelo outro que, por sua vez está condicionado também ao respeito do outro por ele. Quando tratamos dos direitos, estes são estreitamente ligados à convivência familiar: diz que o direito de ter a mãe ao seu lado foi respeitado pela sociedade mas, por outro lado, tiraram quando assassinaram seu pai, tiraram dele o “direito a ter um pai” e sua vida e a da família foi “de água abaixo” depois disso.

Fabiano, por sua vez, associa os deveres ao trabalho que deve sempre ser executado com o objetivo “de ajudar a família”. Já com relação aos direitos, também (assim como Rei) os associa ao fato de ser respeitado. Pergunto por quem? Ele responde que: por todo mundo. Pelos amigos, pela família, pelos monitores da Unidade e segue afirmando que “nunca foi respeitado por ninguém”, “que apanhou muito”, mas, mesmo tendo oportunidade, nunca se vingou.

Arthur também associa os seus deveres ao trabalho para ajudar a família (no caso, seus avós) à qual se sente eternamente devedor pelo fato de tê-lo criado. Quanto aos direitos, associa às ações do Estado no sítio onde mora: sempre teve escola, médico...e também ao seu esforço e do seu avô para trabalharem e garantirem que nunca faltasse nada em casa.

### 5.3 Educação e Escola

Quadro 13 – Educação e Escola

COLABORADOR	EDUCAÇÃO E ESCOLA
João Davi	Educação é escola, respeito
Broncks	Aprender a ler, a escrever, ajuda o “caba” a terminar os estudos
Fagner	Estudar e fazer o que os professores mandam. Fui expulso de três colégios, só voltei aqui ....
Rei	Lá fora eu não ia. Aqui tem que ir. Só vou por isso
Fabiano	Nunca desrespeitei professor. Sempre fui educado. Sempre fui expulso da escola e nenhuma escola na minha cidade me aceita mais
Arthur	É importante para aprender

Para Moll (2019), O Brasil sempre negou a escola à sua população, sobretudo a pertencente às classes populares. “A escola sempre foi mínima, sobretudo para as classes populares. Mínima em horários, em espaços e em agenda formativa” (MOLL, 2019, p. s/n). Além de ser mínima, como afirma Moll (2019), a escola é excludente. Mesmo a escola “pobre para pessoas pobres”, como nos diz Paro (2009), exclui adolescentes e crianças pobres, culpabilizando, na maioria das vezes os próprios excluídos, seja por seus comportamentos “inadequados” que resultam em expulsão, seja pela “falta de interesse desses alunos” em aprender. Os dados da pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2021) sobre o cenário da exclusão escolar no Brasil sinalizam para o fato de que as crianças e os adolescentes pobres ainda são os mais excluídos da escola, ou seja:

há alta relação entre pobreza e exclusão da escola. Apenas 9,9% dos que estavam fora da escola e tinham de 4 a 17 anos em 2019 vivem em famílias com mais de um salário mínimo per capita; 90,1% vivem em famílias com renda familiar per capita menor que um salário mínimo. Desses, 32,3% em famílias com até  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo de renda familiar per capita, 29,6% entre  $\frac{1}{4}$  e  $\frac{1}{2}$  e 28,2% de  $\frac{1}{2}$  até um salário mínimo per capita. Chama a atenção o fato de que entre essas crianças e adolescentes, apenas 0,6% apresenta renda per capita de mais de três salários mínimos (UNICEF, 2021, p.30).

Comprovando empiricamente estes dados e o que nos dizem Moll (2019) e Paro (2009), a relação dos adolescentes, internos com a Escola, em sua maioria,

quando não é conflituosa, é uma relação impositiva. À exceção de Rei que tem uma ideia de escola salvacionista, como se, ao “terminar os estudos”, a vida mudasse junto, e de Arthur que sempre foi à escola para “aprender coisas” que não sabe dizer quais são. Para João Davi, Educação e Escola são a mesma coisa, reduzida à questão do respeito e de aprender a respeitar o outro. Ele diz não ter interesse na maioria das coisas que são ensinadas na escola, “que não servem para nada mesmo”.

Broncks acredita que a escola é o lugar de aprender a ler e a escrever e o lugar onde ele vai encontrar ajuda para “terminar os estudos”. Eu pergunto para quê ele quer terminar os estudos e ele responde que isso vai ajudá-lo “a mudar de vida” quando sair da internação. De acordo com as informações do Plano Individual de Acompanhamento (PIA), Broncks parou de ir à escola no sétimo ano do Ensino Fundamental. Hoje cursa o oitavo ano na ECIS.

Fagner, por sua vez, sempre teve uma relação conflituosa com a escola, tendo sido expulso de “três colégios” na sua cidade e hoje, frequenta a escola da Unidade e tem que fazer os que os professores mandam, o que demonstra que a imposição de regras da Unidade extrapola os limites e adentra a escola, não favorecendo a construção de um pensamento crítico. Para “tudo ficar bem, faço o que os professores mandam”. Fagner parou de frequentar a escola no quinto ano do Ensino Fundamental. Hoje frequenta as aulas do sexto e sétimo ano (EJA) na ECIS.

Rei demonstra pouco interesse em conversar sobre esse tema e para ele, Escola e Educação são a mesma coisa. Nem ele e nem sua família se interessaram muito pela sua frequência em uma escola e ele não ia à escola quando não estava internado...” só na saída, pra conversar”. Tentamos entender que tipo de “conversa” ele empreendia na saída da escola e com quem. Ele ri, desconversa e diz que só vai à Escola na Unidade porque é obrigado e que não tem muito interesse em “terminar os estudos”. Rei parou de ir à escola no segundo ano do Ensino Fundamental. Hoje frequenta o terceiro e quarto ano (EJA) na ECIS.

Fabiano afirma que escola é respeito, que ele “nunca desrespeitou professor” desde que o professor lhe respeitasse, ainda completa a fala com a afirmação de que “sempre foi muito educado” para em seguida, ao explicar a sua relação com a escola, confessar um pouco receoso e um pouco orgulhoso que foi expulso sucessivas vezes e de todas as escolas de sua cidade, desde os onze anos. A sua primeira expulsão deu-se por conta de a professora ter machucado seu braço, segurando forte para tirá-lo da sala de aula. Ele então, bateu na professora e mordeu o seu braço. As outras

expulsões foram por causa de brigas entre colegas de sala e de escola. Refere que não vai voltar pra cidade natal quando for desinternado porque quer estudar e lá não tem como. Fabiano parou de estudar no terceiro ano do Ensino Fundamental. Hoje cursa o terceiro e quarto ano (EJA) na ECIS.

Arthur sempre foi à escola e, de cabeça baixa, como que pensando “longe”, diz que é um lugar “importante para que ele possa aprender coisas”. Parece não se sentir à vontade para continuar a conversa e eu tento saber que “coisas” são essas e a importância do que ele aprendeu e aprende na escola. Obtenho como resposta baixinha, quase inaudível, um: “eu não quero falar disso mais”. Arthur estava cursando o quinto ano do Ensino Fundamental quando foi apreendido. A distorção idade-ano dele deve-se ao fato de “trabalhar e chegar cansado em casa e não ter disposição para estudar e nem ir para as aulas”, então tem sucessivas reprovações. Arthur hoje cursa, ou deveria continuar cursando o quinto ano do Ensino Fundamental na ECIS, mas está impossibilitado de frequentar as aulas por conta do seu ato infracional e da não aceitação, dos outros adolescentes, da convivência com ele.

#### 5.4 Facção

Quadro 14 – Facção

COLABORADOR	FACÇÃO
João Davi	Tem em todo canto. Significa uma guerra pra ver quem tem mais poder
Broncks	Não faço parte. Merece tudo levar uma pisa. O objetivo é só ganhar dinheiro e matar gente inocente
Fagner	Só tem que desejar o mal pros caras. Não gosto mais.
Rei	Burrice. Quando o cara cai, ninguém vem ajudar, acaba a parceria. Mas eu me dou bem com os caras. Eu respeito eles
Fabiano	Não tem futuro. Tem decreto pra matar gente, tem que assinar um cadastro e dar dinheiro
Arthur	Sei nem falar (...)

As facções configuram-se “como uma forma de viver a criminalidade coletivamente, em que diferentes grupos espalhados em diversos locais partilham determinadas características comuns, apesar de possuírem particularidades”

(CIPRIANI, 2017). É um dos temas que parecia ser muito polêmico para que abordássemos junto aos adolescentes e nos surpreendemos ao nos deparar com a naturalidade dos mesmos, à demistificação que esteve presente em suas narrativas sobre os grupos criminosos. Havemos que levar em consideração que, mesmo que seja um assunto proibido na Unidade, não se pode negar que é presente na vida da maior parte dos colaboradores e de suas comunidades e que também pode se configurar como

um acontecimento coletivo capaz de fundar relações espontâneas de interesse solidário para além dos limites sociais (...) Na experiência partilhada de grandes fardos e privações, origina-se uma nova estrutura de valores que permite aos sujeitos estimarem-se mutuamente por realizações e capacidades que antes não tinham importância social (HONNETH, 2003, pp. 209-210).

Para João Davi não existem nichos de facções, mas as subdivisões entre elas, ajudaram as mesmas a se espalharem pelo Estado inteiro e que hoje elas não estão mais restritas às favelas e nem às comunidades, apesar do fato de que, a maioria dos seus líderes estarem presos, a sua organização permite que continuem atuando “de boas”. Acrescenta que não é nada mais do que uma guerra pelo poder que vem do dinheiro e por manter as facções da região Sudeste fora da Paraíba. Diz-se afaccionado.

Broncks, diz que não faz parte de nenhuma facção e que deseja muito mal para todos que fazem parte desse movimento, que eles merecem muito castigo por matarem pessoas inocentes (encerra a conversa). Fagner diz que “era afaccionado”, traz no corpo tatuada a identificação com um desses grupos, fala tranquilo e diz que as coisas ruins na sua vida aconteceram “por causa de estar em facção”. Pergunto se se arrepende ao que ele me responde que “não me arrependo de nada. Tudo que fiz faria igual. Nessa vida, ou são eles ou somos nós”. Assegura que não tem mais ligação com os “cara” e nem quer ter.

Já Rei, apesar de dizer que já pertenceu a uma facção, refere-se à participação em nas mesmas como “burrice” e demonstra mágoa com os companheiros porque não lhe deram apoio e nem à sua família, depois da sua apreensão. Completa dizendo que mesmo assim, ainda respeita “os caras” e que vai “continuar se dando bem com eles lá fora”.

Fabiano é o único que demonstra muita animação e bom humor ao falar sobre o tema, conta em detalhes os mecanismos para o “batismo” e para o “cadastro” em

uma facção, além de demonstrar irritação ao dizer que tem que “pagar mensalidade para fazer parte”. Conta em detalhes a sua última apreensão e ri muito da situação em que foi apreendido. Pergunto por que ele acha graça nisso tudo, ao que ele responde: “ah, porque tava tudo dando certo, eu me animei e terminei vacilando nas paradas<sup>34</sup>, fui otário, né?”.

Arthur, o mais silente de todos eles, diz que não sabe falar sobre. É o único dos seis cujo ato infracional não tem relação com o tráfico e é também o único que reside em área rural. Esta fala e Arthur nos remete ao seu ato infracional e ao seu estigma dentro da unidade socioeducativa e à sua necessidade de poder conviver com os grupos que convivem na mesma, ao tempo em que nos remete também a Moscovici (2011) quando trata da conformidade, afirmando que “[...] ficar isolado ou ignorado parece ser um preço elevado, uma vez que perdeu a certeza de ter razão e não pode recuperar a confiança inicial em suas próprias opiniões” (p. 177). Assim, para Arthur, parece ser mais interessante não emitir “certas opiniões” para “não desagradar” os grupos que já não se agradam de você. Consideramos as falas de todos, falas protagonistas. Narrativas que demonstram que os adolescentes, apesar e além das “derrapagens” (JOST, 2006), assumem-se e assumem as rédeas de suas vidas, não negando o “desvio”, mas refletindo sobre o mesmo.

## 5.5 Família

Quadro 15 – Família

COLABORADOR	FAMÍLIA
João Davi	O meu pai era envolvido em homicídio de policiais. Minha mãe me dá apoio, só não pode me ajudar porque vive com Bolsa-família
Broncks	É tudo. Minha mãe, minha irmã e minha sobrinha
Fagner	É tudo na vida de uma pessoa. Minha família não tem condições de me ajudar
Rei	Tudo
Fabiano	É tudo
Arthur	União, apoio

Qualquer que seja a configuração familiar, é inegável o papel dos adultos na formação, no cuidado e proteção dos adolescentes. Nas novas configurações sociais,

<sup>34</sup> Cometimento de ato infracional

a família não é constituída pela simples soma de seus membros, mas representa muito mais um sistema formado pelo conjunto de relações interdependentes no qual a modificação de um elemento induz a do restante, transformando todo o sistema, que passa de um estado para outro (BIASOLI-ALVES, 2001). No caso dos colaboradores deste estudo, todos apresentam dinâmicas familiares complexas: pais separados, mães presentes e pais ausentes, pais presentes e mães ausentes, pai e mãe ausentes e avós presentes, uniões estáveis precoces, separações de sucessivas companheiras, falta de recursos financeiros.

Porém, e para além dessa complexidade consideram o vínculo com as famílias um fator de extrema importância nas suas vidas antes e durante a internação. Consideram ainda que as famílias os ajudam como podem, o que também é importante destacar, pois não seria responsabilidade da família cuidar dos mesmos? Para eles, não. Eles precisam trabalhar para manter as famílias que são “tudo nas suas vidas”, que são símbolo de “união e apoio”. Além do que, precisam proteger suas famílias dentro e fora da comunidade, ou seja, “o adolescente inverte a questão da referência: o adulto fica do lado do desamparo, o adolescente em busca de uma nova reordenação” (CADORET, 1993, apud COUTINHO, 2009, p. 88).

## 5.6 Internação

Quadro 16 – Internação

COLABORADOR	INTERNAÇÃO
João Davi	Reflexão sobre as coisas erradas da vida. E é ruim porque a pessoa fica trancada
Broncks	É reabilitação
Fagner	O CAPS não trata a pessoa mal. Aqui, se o cara entrar doido sai bom e se entrar bom, sai doido.
Rei	Tranquilo. Mas tem muito monitor que não é confiável (...)
Fabiano	Tem hora que é bom porque o cara tá se recuperando. Tem hora que é ruim, tem muita humilhação
Arthur	Não é bom. Sinto muita falta da minha família

“A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em

desenvolvimento” (SINASE, 2012) e deverá ser aplicada quando as outras medidas como advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida e inserção em regime de semi-liberdade forem interpretadas como não-suficientes de acordo com a gravidade do ato infracional e, nos seguintes casos: “tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves; por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta “ (SINASE, 2012). Tem, grosso modo, como objetivo maior, a ressocialização e a reinserção do adolescente na sociedade.

A questão da ressocialização e da reinserção, abrem para nós, duas questões muito intrigantes: 1) por que se fala em re-socializar alguém que demonstra estar socializado, em sintonia com seu meio? 2) Re-inserir de qual modo, se o adolescente sempre esteve inserido em uma comunidade familiar, de pares? Com relação à primeira questão, entendemos que tanto a proposta de re-socializar como a de re-inserir o adolescente na sociedade está muito comprometida com a ideia de “normalizar” os seus comportamentos e adequá-los a um meio social que não é o seu. Ou, como nos diz Jost (2006) citando Violante (1989)

os comportamentos do adolescente que infringe a lei são uma resposta à precariedade material, afetiva e emocional que caracteriza o seu mundo, transformando o Menor em indivíduo “mal ajustado” ou alguém do “mal”. Segundo a autora, esses meninos não são anti-sociais, eles não querem é se submeter às condições anti-sociais de sua vida (JOST, 2006, p. 39).

Por sua vez esta ideia de re-socialização e re-inserção proposta nas medidas de internação reforçam a necessidade de um comportamento desviante ao extremo e que precisa ser corrigido, justificando, dessa forma, “a ação institucional sobre o indivíduo, a fim de impedir os ‘desvios, legitimando métodos ‘corretivos’ ou punitivos para ‘normalizá-lo’.

Este foi um dos últimos temas a ser discutido, pois pensamos que seria necessária a conquista de uma maior confiança entre nós e os adolescentes. Foi também um dos temas que mais causou melindres nos adolescentes. Acreditamos que este fato justifica-se pela própria condição de ser o momento presente de suas vidas, além da pouca confiança que eles tem nos adultos, principalmente nos monitores ou agentes socioeducativos.

Para João Davi, a internação é um momento favorável à reflexão sobre os “erros cometidos por ele na vida”, o que se assemelha à fala de Broncks de que a internação é um momento de reabilitação.

Quanto a Fagner, que já cumpriu medida de Liberdade Assistida (LA), refere-se ao tratamento que recebia no Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS) como muito bom, diz que lá era “bem tratado” e que é bem diferente da internação onde “o cara entra doido e sai bom, ou, se não tiver cuidado, entra bom e sai doido”. Para Rei, não tem nada de mais e nem de menos, é tranquilo, “só precisa ter cuidado porque tem muito monitor que não é confiável”.

Fabiano acredita que está se recuperando, e isso é bom mas, tem horas em que o ambiente “da internação é muito ruim porque tem muita humilhação”. Pergunto por parte de quem. Ele responde: de todos, até das falas deles. Peço para que ele explique melhor o “até das falas deles” e ele me diz: “falam com a gente sem olhar, e com desprezo”.

Arthur, diz que é muito ruim pois tem que viver isolado, não tem banho de sol, não está indo à escola e “não tem televisão e nem nada para se distrair”. Me pede para ajudar, para falar sobre a liberação da televisão.

Percebemos, pelas narrativas dos adolescentes, que o ambiente a internação não tem sido propício para acolher o discurso da re-socialização e nem o da re-inserção do modo como são apregoados como “algo do bem” para transformar o “mal” em algo aceitável. O “mal” continua presente nos seus cotidianos, principalmente nos atos de violência simbólica.

## 5.8 Periferia/Comunidade

Quadro 17 – Periferia/Comunidade

COLABORADOR	PERIFERIA
João Davi	É favela. Diferente de comunidade (...) o bairro onde eu moro é comunidade
Broncks	Comunidade é diferente de bairro. Comunidade é onde eu moro. Bairro é de rico, E periferia é onde a pessoa se solta, fica à vontade pra fazer o que quiser
Fagner	Comunidade, crianças jogando bola, pobreza

Rei	Tem que valorizar. Tem cara que rouba na própria quebrada (...)
Fabiano	Aqui não tem periferia igual a São Paulo. Só tem quem não presta nesses cantos
Arthur	Não sei (...)

A periferia traz em si, desde os construtos da colonialidade do poder, do ser e do saber (Quijano, 2005; Mignolo, 2005) uma interpretação negativa,

uma opressão territorial, sendo a periferia o polo oprimido dessa relação de opressão. Resultante de uma produção e de uma distribuição desigual da riqueza no espaço, a referida desigualdade se perpetua e se expressa por meio da dominação que o polo dominante, a área de habitação das elites, exerce sobre o polo dominado, a área de habitação dos mais pobres (D'ANDREA, 2020, p. 5).

Esta opressão territorial, por sua vez, internalizada pelos sujeitos da própria periferia tende a causar o fenômeno do não-reconhecimento, da desidentificação com o seu próprio espaço/território e da busca pela identificação com os espaços/territórios do centro, detonando uma espécie de fetichismo pelo ser e viver do modo que os sujeitos do centro vivem (MIGNOLO, 2003; 2005). Alguns adolescentes colaboradores deste estudo, inclusive, tiveram dificuldades em descrever suas comunidades periféricas e, inclusive declararam morar em outras comunidades (tivemos que recorrer ao PIA de alguns para identificar as suas comunidades).

Por outro lado, os sujeitos das periferias que descobrem ou redescobrem sua auto-estima quando se inserem na luta por reconhecimento e pela identificação com a sua comunidade periférica, agem no sentido do pensamento fronteiriço protagonista e decolonial. Este pensamento, entende a lógica imbricada na relação periferia-centro e busca mudar, não apenas as narrativas sobre a mesma, mas enfrentá-la, afirmando a sua identidade cultural e política, buscando a visibilidade social a partir da afirmação da mesma (MIGNOLO, 2003; SANTOS, 2003). Assim, as relações sociais ficam “sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida (HONNETH, 2003, p. 207). Ou ainda,

ao questionarem e enfrentarem as relações de poder assimétricas, [...] adquirem possibilidade de compreender que as relações de poder não

desaparecem, mas podem ser reconstruídas ou transformadas ganhando uma nova conformação. Isso significa tornar visível outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica do pensamento hegemônico moderno, colonial e capitalista. Este posicionamento não nega a existência de um pensamento hegemônico, mas promove enfrentamentos a ele, sujeita-o ao constante questionamento e hibridiza-o com outras formas de pensar, viver e existir (DIAS et al, 2016).

No entanto, a periferia é associada, pelos colaboradores desta pesquisa, ao que é ruim, ao lugar onde “só tem gente que não presta”, um lugar sem regras, onde “se pode ficar à vontade e fazer o que quiser”.

João Davi acredita que periferia é favela e que favela é bem diferente de comunidade. Para ele, favela é lugar que “não presta” e periferia é bairro de gente pobre, mas é organizado. Ele mora em um “bairro que é comunidade”.

Broncks se refere à periferia como o lugar onde se pode tudo, onde você pode ficar à vontade, fazer o que quiser, enquanto que a comunidade difere de bairro porque bairro é lugar onde rico mora e pobre mora em comunidade.

Para Rei, periferia é a mesma coisa de comunidade, mas não é favela. É lugar que tem muita pobreza, mas também é alegre, as crianças podem brincar na rua. Fabiano fica bem preocupado em descrever a periferia de São Paulo, onde ele morou. Pergunto onde ele mora hoje e ele responde que mora em um bairro de comunidade e que é bem diferente de São Paulo, porque aqui não é favela e lá é e também lá “só tem gente que não presta e pessoas erradas”.

Arthur não sabe definir o que é comunidade e nem periferia porque ele acredita que isso é coisa só dá cidade e não do campo. Ele refere que não é acostumado a frequentar a cidade. Podemos perceber uma ideia internalizada e de certa forma cristalizada de que o periférico é o que não presta, o que é errado, o que não tem valor. Desse modo, os adolescentes tentam, nas suas falas, se afastar dos seus espaços/territórios, buscando ao mesmo tempo desqualificá-los e buscar uma identidade que é com a “comunidade” e não com o que significa a “periferia” para eles.

## 5.9 Projeto de Vida/Ressocialização

Quadro 18 – Projeto de Vida/Ressocialização

COLABORADOR	PROJETO DE VIDA/RESSOCIALIZAÇÃO
João Davi	Estudar, trabalhar e ficar de boa ; A sociedade vai querer criticar mas “nóis” vai mostrar o contrário. Porque os prefeitos e os presidentes roubam, roubam e depois não tá lá de novo?
Broncks	O que eu quero fazer quando sair daqui e eu ainda não sei o que é; Voltar a conviver com as pessoas, voltar a ser o que era antes (...)
Fagner	Mudar, trabalhar, a escola ajuda muito (...); Sair daqui e viver com minha família
Rei	Sair (da unidade), virar tatuador, voltar pra minha família; Mostrar quem eu sou aqui e quem eu vou ser lá fora
Fabiano	Sair daqui, estudar e ‘se tornar’ um bombeiro militar; Sei não o que é isso
Arthur	Não teve condições de voltar à conversa e vai ser atendido semanalmente pela psicóloga da Unidade

O Projeto de Vida, conforme explicitado no capítulo anterior, é tema central da Escola Cidadã Integral Socioeducativa e é assim introduzido nas DOECI

A construção de um Projeto de Vida é uma tarefa para a vida inteira porque ela parte de um ponto, que é o autoconhecimento, e focaliza outro ponto, onde deseja chegar. Mas, se Projeto de Vida é a experiência da autorrealização e esta não é um fim, mas um processo. Então “chegar lá” na realização dos sonhos não pode ser um fim, mas algo que, inclusive, deverá ser objeto de revisões periódicas onde nos submetemos a um processo reflexivo de análise consciente e individual sobre se as decisões que tomamos foram satisfatórias e se é chegada a hora de tomar outras decisões ou não. No fundo, para essa tarefa permanente de elaboração, revisão e reelaboração ser plena de realização, ela precisa ser encarada como uma espiral cujo movimento contínuo é uma experiência única para cada um (DOECI, 2021, p. 32)

Porém, o Projeto de Vida aparece na forma de um discurso igual para todos os adolescentes-colaboradores: sair da internação estudar, trabalhar, ter uma profissão, ajudar à família. Este tema confunde-se bastante com o tema da ressocialização. Por exemplo, para João Davi, o seu Projeto de Vida é continuar a estudar, trabalhar e “ficar de boas<sup>35</sup>”. Eu sei que “a sociedade vai querer criticar “nóis”,

<sup>35</sup> Ficar de boas, nesse caso é não voltar a traficar e nem voltar a usar drogas, nem cometer atos

mas “nóis vai mostrar o contrário”. “Todo mundo tem que ter uma chance [...] os prefeitos e os presidentes roubam, roubam e depois não tão lá de novo?”

Broncks diz que Projeto de Vida é alguma coisa que ele vai querer fazer quando sair da internação, mas ele ainda não sabe o que é (ri muito) e que ressocialização, é a possibilidade de voltar a conviver com as pessoas, voltar a ser o que era antes do cometimento do ato infracional.

Fagner quer sair a Unidade e “mudar de vida” e a internação significa a possibilidade dele voltar ao convívio diário com a família. O Projeto de Vida de Rei é sair da Unidade logo, virar tatuador. Não faz ideia do que significa ressocialização. Explico e ele diz apenas: “ah, eu já faço isso, ninguém precisou me ensinar”. E ri debochado. Antes de terminar a escrita deste trabalho, recebo a notícia de que Rei foi transferido de unidade novamente.

A partir das falas dos adolescentes-colaboradores da pesquisa e do diálogo com os teóricos e autores, montamos os seguintes quadros- síntese:

## 5.10 Formas de Reconhecimento narradas pelos adolescentes (Quadro síntese)

Quadro 19 - Formas de Reconhecimento narradas pelos adolescentes

NÍVEIS				
IDEOLÓGICO	INTRAINDIVIDUAL	INTERINDIVIDUAL	STATUS SOCIAL	POLÍTICO INSTITUCIONAL
Os adolescentes prezam por suas interrelações entre pares, pelo respeito, pela atenção. O pertencimento e a solidariedade para eles, aparece como um dever e como um direito e causa desconforto quando os acordos explícitos ou	O trabalho para ajudar a família parece ser um dos maiores fatores de reconhecimento de si, é uma obrigação porque essas pessoas os criaram, os apoiam e lhe são solidárias. Colocam o respeito e os deveres como supervalores diante das suas vidas. Entendem a sua condição de infringir a lei às vezes com bom humor, mas demonstram arrependimento e desejo de mudar de	Baseado, principalmente no cumprimento de deveres e obrigações. Nas narrativas, as famílias aparecem com mais importância do que seus grupos de pares. “São os únicos que me consideram de verdade”. A família configura-se como apoio e responsabilidade, enquanto que seus grupos de pares “são hoje e não são amanhã”	Não se sentem reconhecidos como sujeitos. Sentem o descrédito e o desprezo do “povo”. “Mas, vou mostrar a eles que sou diferente do que eles pensam quando sair daqui”.	Referem que a “internação é o inferno” e a associam a coisas boas como um momento para reflexão, para uma parada na “vida louca”. Ao mesmo tempo em que referem que sofrem muitas humilhações e que não confiam em muitos monitores. A resistência à escola é “por ela ensinar coisas que não servem pra nada”, mas, na unidade eles frequentam e

infracionais.

implícitos não são cumpridos “quando o cara cai, ninguém considera mais”	vida, fora de suas comunidades. Negam o sentido de periferia e NÃO SE RECONHECEM nela. A adolescência foi “perdida na internação”, mas também é “um tempo bom de brincar, estudar e namorar” sem maiores “responsabilidades”			atribuem grande peso às suas práticas acreditando que “o estudo ai ajudar a mudar de vida lá fora”. Resistem à algumas práticas da Unidade, mas parecem resignificá-las para torná-las mais amenas, apesar de NÃO SE RECONHECEREM nas mesmas.
--	--	--	--	---

Fonte: elaboração da pesquisadora, 2021.

### 5.11 Sentidos atribuídos aos projetos de vida/construção de protagonismos (Quadro síntese)

Quadro 20 - Sentidos atribuídos aos projetos de vida/construção de protagonismos

NÍVEIS				
IDEOLÓGICO	STATUS SOCIAL	INTERINDIVIDUAL	INTRAINDIVIDUAL	POLÍTICO INSTITUCIONAL
O projeto de Vida e o protagonismo são vistos e vividos de forma individualizada. Assim, ganham o sentido de uma superação pessoal e independente do grupo	Modos de conquistar poder lá fora: voltar a estudar, trabalhar, ter uma arma (“que é quem tem poder”)	Ganhar reconhecimento; voltar a conviver com as pessoas; voltar ao convívio com a família; Mostrar pra sociedade que mudaram	Mudança; trabalho; ter uma profissão; tentar continuar a estudar	o que é o protagonismo trabalhado na escola? Nunca “ouvirem falar”; Consideram que no projeto de vida a escola pode ajudar nessa definição do que fazer. Alguns “já sabem” e “não precisam disso” “eu já faço isso sempre na minha vida”

Fonte: elaboração da pesquisadora, 2021

A figura abaixo permite-nos visualizar que a família, a comunidade, as experiências e interações entre pares, o trabalho são campos de formação de um Protagonismo-Outro, que existe e reage à adequações propostas pelo currículo da ECIS. Percebemos que o currículo e a própria proposta da Escola buscam a adequação dos adolescentes a um meio social que não é o seu, a assumirem comportamentos aceitáveis para a convivência em sociedade.

Figura 12 – Protagonismo-Outro



Fonte: elaboração da autora, 2021

Desse modo, é possível perceber que a ECIS segue reforçando uma postura penalista que, segundo Cunha (1984) ainda é bastante presente nas práticas da Justiça da Infância e Adolescência, além de, ao mesmo tempo, buscar invisibilizar o ato infracional, pois “o que importa é o que você será daqui para a frente”, seu projeto de vida e seu protagonismo serão construídos à partir das vivências dos componentes curriculares que levam o mesmo nome. Esta postura também demonstra que a escola é a “salvação” para a vida dos adolescentes desviantes, desconsiderando ainda os conflitos sociais como causadores dos delitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não consideramos concluso este trabalho, mas muito mais uma forma de contribuir com outros trabalhos na área de conhecimento à qual ele pertence, ao tempo em que se configura como um olhar singular sobre o tema. Acreditamos que, após a jornada, longa e difícil que é escrever sobre a invisibilidade e a estigmatização do Outro, buscando ouvi-lo atentamente, faremos algumas considerações, à guisa de finalização deste texto, sobre o atingimento dos objetivos iniciais dessa investigação. É importante ainda dizer que, durante a coleta de dados desta investigação, fomos surpreendidas com o início da pandemia da COVID-19, o que prejudicou a nossa convivência mais estreita com os adolescentes internos, enquanto que o negacionismo do Governo Federal, com relação ao isolamento social e à necessidade de prevenção, nos levou amigos, colegas e conhecidos quase diariamente. Foram dias e noites insones, de ansiedade e de medo que marcaram o contexto de produção da nossa escrita e coleta de dados. Desde o início da pesquisa de campo, mudamos de cidade, mudamos de emprego, nos tornamos avó, mas, nunca perdemos de vista o horizonte de luta e de resistência pelas políticas que se dirigem para as crianças e os adolescentes. Assim, com tantos atropelos e retrocessos políticos no país, recolhemos forças e seguimos, porque era mais que necessário seguir.

Tratando especificamente dos objetivos desta investigação, buscamos identificar as formas de reconhecimento e resistência narradas pelos adolescentes colaboradores da pesquisa e podemos dizer que, no nível **ideológico**, os adolescentes prezam por suas interrelações entre pares, pelo respeito, pela atenção. O pertencimento e a solidariedade para eles, aparece como um dever e como um direito e causa desconforto quando os acordos explícitos ou implícitos não são cumpridos; no nível **intraindividual**, o trabalho para ajudar a família parece ser um dos maiores fatores de reconhecimento de si, é uma obrigação porque essas pessoas os criaram, os apoiam e lhe são solidárias. Colocam o respeito e os deveres como supervalores diante das suas vidas. Entendem a sua condição de infringir a lei às vezes com bom humor, mas demonstram arrependimento e desejo de mudar de vida, fora de suas comunidades.

Negam o sentido de periferia e **NÃO SE RECONHECEM** nela. A adolescência foi “perdida na internação”, mas também é “um tempo bom de brincar, estudar e namorar” sem maiores “responsabilidades”; quanto ao nível **interindividual**, baseia-

se principalmente no cumprimento de deveres e obrigações. Nas narrativas dos adolescentes internos, as famílias aparecem com mais importância do que seus grupos de pares. “São os únicos que me consideram de verdade”. A família configura-se como apoio e responsabilidade, enquanto que seus grupos de pares “são hoje e não são amanhã”. Já o nível de **status social** desvelou o fato de que os adolescentes internos não se sentem reconhecidos como sujeitos, negam o contexto econômico, político e social no qual a sua comunidade está inserida e buscam minimizar algumas situações de pobreza e carências materiais. Por fim, podemos constatar que o nível **político institucional** sinalizou para os fatos de que a resistência à escola é “por ela ensinar coisas que não servem pra nada”, mas, na unidade eles frequentam e atribuem grande peso às suas práticas acreditando que “o estudo vai ajudar a mudar de vida lá fora”. Resistem à algumas práticas da Unidade, mas parecem resignificá-las para torná-las mais amenas, apesar de NÃO SE RECONHECEREM nas mesmas.

Com relação aos sentidos atribuídos aos Projetos de Vida e a suas relações com a construção de Protagonismos, sob a lente do nível **ideológico**, o Projeto de Vida e o Protagonismo são vistos como disciplinas isoladas e sem interrelação, além de serem vividos de forma individual, ganhando o sentido de uma superação pessoal e independente do seu grupo, apesar de que, no nível **interindividual**, pode-se perceber a importância de se ganhar reconhecimento aos olhos do outro, voltar ao convívio “com as pessoas” e com a família, além de mostrar para a sociedade a sua mudança depois da internação. O nível **interindividual**, parece ser marcado pela mudança radical de modo de viver, ter um trabalho e sustentar a si a à sua família. O **status social** relaciona-se estreitamente com a busca de poder: poder ter uma arma, poder voltar a trabalhar, poder voltar a estudar, poder voltar a se relacionar com as pessoas, enquanto que no nível **político institucional**, o protagonismo surge como algo desconhecido e o projeto de vida como algo que pode ser importante a ação da escola para ajudá-los a definir o que “vão ser lá fora” e, ao mesmo tempo alguns dos adolescentes internos demonstram uma reação negativa afirmando que “já fazem isso sempre na vida” e que não “precisam de ajuda pra fazer isso”.

Enfim, chegar ao final deste trabalho, não se traduz em uma conclusão, mas em um momento de profunda reflexão sobre a situação político-econômica e social do Brasil, sobre o percurso de minha formação acadêmica e sobre o agora e os destinos de adolescentes em situação de extrema vulnerabilidade no país.

Remeto-me a uma fala de Jaqueline Moll, em entrevista no ano de 2019 em que ela diz “não se faz educação integral em tempos de retirada de direitos”. Concordo com ela que a cada dia se torna mais difícil executar qualquer política pública social no Brasil, que assiste atônito, entre os desmandos de um governo ultra-conservador, os professores serem tratados como parasitas, o funcionalismo público ser escorraçado todos os dias nas mensagens de ódio emitidas através das narrativas do Governo Federal, além da cassação de direitos básicos, inclusive, do mais fundamental deles: o direito à vida.

Nesse contexto, entendo que as adolescências e infâncias em situação de vulnerabilidade correm os maiores riscos do que, historicamente, correram antes. As engrenagens do poder constituído não parecem lhes ser favorável em nenhum aspecto. Observo os dados do IPEA e no Atlas da Violência de 2021, vejo o mesmo que no Atlas da Violência de 2020 e o mesmo no Atlas de 2019: os adolescentes pretos e pobres são os mais assassinados, são os que ingressam mais cedo no mercado de trabalho, são os que tem a menor escolarização, são os que “estão no crime”.

E a pergunta que ecoa nos programas policiais de quinta categoria e nas bocas dos “cidadãos de bem” ainda é a mesma: “está com pena”? A resposta também ainda é a mesma: “leva pra sua casa!” Penso com uma certa angústia e uma certa alegria, ao mesmo tempo: podem respirar um pouco, os “cidadãos de bem”, pois esses adolescentes têm casa, família e vínculos afetivos com elas, pasmem! Nenhum de vocês precisará levá-los para suas casas... E sim, eles serão punidos com muito mais rigor, na maioria das vezes, do que os adultos e internos em uma Unidade Socioeducativa. Diferentemente dos adolescentes desviantes, dos filhos dessa outra classe social que se criou no país, a classe dos cidadãos de bem.

Em meio a estas reflexões, preciso voltar à questão que orientou nossas buscas, ao menos nesta pesquisa: investigar o papel da escola na promoção de protagonismos adolescentes em situação de internação, levando em conta o fenômeno da desviança. Neste momento, remeto-me à Durkheim, citado por Moscovici (2011) em uma crítica doce e dura: “aos olhos de Durkheim, a tendência que marca a sociedade moderna é a profissionalização da vida [...] com efeito, não existe nada além dela [...]. Só a educação com vistas a uma profissão favorece a realização da pessoa ao mesmo tempo que a disciplina (p.129). Séculos se passaram, desde que Durkheim elaborou suas análises sociais e, continua não sendo tão

diferente com os propósitos da ECIS. Mas, não sejamos sectárias: A ECIS cumpre um papel de fornecer educação formal de qualidade, apesar de parecer estar fora de sintonia com a segurança da Unidade em uma relação um tanto quanto esquizofrênica. Percebemos que um dos grandes problemas da ECIS é que ela está pensada junto com as ECI e as suas práticas pretendem ser as mesmas, o que parece ser tarefa impossível. É possível observar que na Figura 2 que define a macroestrutura das ECI e ECIT os estudantes aparecem grafados como “estudantes protagonistas” enquanto que na Figura 3, que define a macroestrutura da ECIS, são grafados como “estudantes”. Ou seja, a ideia explícita nessa Figura, é que é na internação que vão aprender a ser protagonistas de suas vidas.

O Primeiro de muitos enganos, pois os adolescentes colaboradores deste estudo são protagonistas desde muito antes, nas suas comunidades, nos seus trabalhos, no provimento do sustento de suas famílias, entre outras situações. Eles “já sabem cuidar de si” (Rei, 2021) de uma forma aceitável socialmente ou não. Eles cuidam de si, não esperam a hora da internação para que alguém faça isso por eles. Lembro da minha orientadora nesse momento (e cabe aqui dizer isso, porque esse trabalho foi escrito à quatro mãos, ou melhor, à dezesseis mãos)...”Roberta, a facção não é a coisa mais importante do seu trabalho”. E não foi, professora. E não é. O meu imaginário é que estava preso ao fato de que todos os adolescentes estavam muito comprometidos com facções e que adorariam falar delas e que as endeusariam. Ledo engano, nada disso aconteceu. A facção não é a coisa mais importante de suas vidas! Nesse sentido, este trabalho foi também minha libertação de certos arquétipos e estereótipos que eu construí ao longo da vida, um deles é que o desvio dos adolescentes das periferias estava ligado, principalmente ao tráfico. Voltemos à questão do protagonismo-Outro.

A ideia da existência de um protagonismo-Outro, é também a ideia de resistência e de enfrentamento às normas ditadas pela organização social baseada nos princípios de uma moral hegemônica e de regras e normas universais, amparada pelas metanarrativas do mundo moderno-colonial-capitalista. Entendemos que os protagonismos-Outros são construídos em oposição à negação das existências de diversos grupos de adolescentes que tem modos de ser, viver e estar no mundo, significadas a partir dos valores dos seus territórios comunitários.

Assim, os protagonismos-Outros na medida em que são construídos pelos adolescentes com seus grupos de pares e com a comunidade da qual fazem parte,

também são construídos nas lutas e enfrentamentos contra a negação e contra a subalternização das construções sociais identitárias e etapistas e a consequente construção de práticas sociais emancipatórias, nas quais sejam reconhecidos como sujeitos de direitos. É nas contradições e nas lutas por reconhecimento e por direitos que são construídos os espaços de transgressão, de resistência contra-majoritária que os adolescentes oriundos das periferias e em situação de privação de liberdade negam ativamente (às vezes violentamente) o aprisionamento a um não-lugar de subalternidade, ao tempo em que avançam na construção de Protagonismos-Outros que significam, em última instância, a possibilidade de sua construção histórica enquanto sujeito de direitos, que escrevem sua própria história e são sujeitos ativos de suas culturas. E nisso, uma escola que não seja pensada, partindo das questões e do conhecimento das comunidades das quais são oriundos seus alunos, um ensino que não seja contextualizado, que não ajude a refletir sobre as experiências anteriores à internação de forma aberta e clara, não pode ajudar a construir protagonismos e projetos de vida, além da pretensão de fazê-lo.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: ARTMED, 1989.

ADORNO, S. A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social**, 3(1/2), 7-40. 1991.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIRRE, C. Cárcere e Sociedade na América Latina. In: MAIA, Clarissa Nunes. et al.(orgs.). **História das Prisões no Brasil**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

ANDRADE, V. R. P. Do paradigma etiológico ao paradigma da reação social: mudança e permanência de paradigmas criminológicos na ciência e no senso comum. **Revista CCJ/UFSC**, nº 30, p. 24-36, ano 16, junho de 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Crianças e adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas. Rev. **Crianças e adolescentes : construindo um cultura da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional**. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm)>. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 21 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 21 de março de 2018.

CADORET, M. **Le paradigme adolescent**. Paris: Dunot, 2003.

CALLIGARIS C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARVALHO, A. **Utopia e Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTRO-GOMEZ, S. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>. Acesso em: 25 jun. 2011.

CONANDA. **Conferências Nacionais dos direitos da criança e do adolescente** (Anais 2015 - 2019). Disponível em: <https://www.direitosedacrianca.gov.br/conanda/conferencias>. Acesso em 20 de janeiro de 2019

COSTA, A. F. A pesquisa de terreno em sociologia. In: In: SILVA, A. dos S.; PINTO, J. M (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

COSTA, R. A educação infantil na Idade Média. **Videtur**, 17, 13-20.2002

COSTA, R. (2008). A educação na Idade Média: a retórica nova (1301) de Ramon Llull. **Notadum**, 16, 29-38. 2008

COUTINHO, L.G. **A adolescência na contemporaneidade**: ideal cultural ou sintoma social. *Pulsional Revista de Psicanálise*. p. 13 – 19. Ano XVII, n. 81, março de 2005

COUTINHO, L.G. **Ilusão e errância: adolescência e laço social contemporâneo na interface entre a psicanálise e as ciências sociais**. Tese de doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

CRESWELL, J.W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURY, M; PAULA, P. A. G.; MARÇURA, J. N. **Estatuto da criança e do adolescente anotado**. 3ª ed., rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

D'ANDREA, G. Municipalização da Execução das Medidas Socioeducativas. In: *Direito da Criança e do Adolescente*. **Edição Especial da Revista da Defensoria Pública – EDEP**, 2020

DEL PRETTE, A. Teoria das minorias ativas: pressupostos, conceitos e desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 11, n. 2. Pp. 145 -153, 1995. Disponível em [www.revistatabularasa.org](http://www.revistatabularasa.org). Acesso em: 20 abr. 2019.

DIAS, A. A; SOARES, M. C. M. S. e OLIVEIRA, M. R. A. Crianças do Campo: da invisibilidade ao reconhecimento como sujeito de direito. **Rev. psicol. polít.** [online]. 2016, vol.16, n.37, pp. 379-396.

DOISE, W. Cognições e representações: a abordagem genética. In. JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

DOISE, W. **Direitos do homem e força das ideias**. Lisboa: Horizonte, 2002.

ERICKSON, E.H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FARIAS, L. C. P. **Escolarização e profissionalização na medida socioeducativa de internação no Paraná -o discurso do protagonismo juvenil nos cadernos de socioeducação**. Dissertação de Mestrado, UNIOESTE, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3642>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

FERNANDES, B.M. Os Campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M.C. (Org). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF – Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FIÚZA, R.; DINIZ, M. H. **Novo Código Civil Comentado** – Editora Saraiva, 8ª edição. 2012.

FRANCA, Y.M. **Entre resenhas e quartéis: micropolíticas de participação juvenil na restrição de liberdade**. Dissertação de Mestrado. UFRJ. 2015. Disponível em: <https://ppgp.psicologia.ufrj.br/> . Acesso em: 10 de junho de 2019.

FRASER, N. “Rethinking recognition: overcoming displacement and reification in cultural politics”, **New Left Review**, n. 3, pp. 107-200, 2000.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? . **Lua Nova**, São Paulo. P. 101-138, 2007.

FREUD, A. **Infância Normal e patológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREUD, A. **The Writings of Anna Freud: Psychoanalytic psychology of normal development**. v. VIII. Oxford University Press, 1981.

HONNET, A. **Reificação: um estudo da Teoria do Reconhecimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

GOVERNO DA PARAÍBA. Decreto nº 36.408 de 30 de novembro de 2015. **Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI**

**e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Paraíba.** João Pessoa, 1 dez. 2015.

GOVERNO DA PARAÍBA. Lei n 11.100, 06 de abril de 2018. **Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.** Diário oficial da Paraíba, 2018.

GROSFOGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

JOST, M.C. **Por trás da máscara de ferro:** as motivações do adolescente em conflito com a lei. Bauru: Edusc, 2006.

LEVINSKY, D. **Adolescência: reflexões psicanalíticas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

LIDZ, T. **A pessoa: seu desenvolvimento durante o ciclo vital.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LOPES, R. G.; VASCONCELLOS, S. Implicações da teoria da evolução para a psicologia: a perspectiva da psicologia evolucionista. **Estudos de Psicologia**, 25, 123-130. 2008.

MAISONNEUVE, J. **Introdução à psicossociologia.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1991.

MIGNOLO, W. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: GONZÁLES STEPHAN, Beatriz. **Cultura y Tercer Mundo:** 1. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. **Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales**, 1996. Disponível em: <[www.choconautas.edu.pe](http://www.choconautas.edu.pe)>. Acesso em: 25 mai. 2011.

MOLL, J. et al. **Caminhos a educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **A invenção da sociedade**: sociologia e psicologia. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S.; DOISE, W. **Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões colectivas**. Tradução de Maria Fernanda Jesuíno. Lisboa, Livros Horizonte, 1991.

MUGNY, G. **El poder de las minorias**. Madri: Editorial Aliança, 1984.

OLIVEIRA, M. A. C.; EGRY, E. Y A Adolescência Como Um Constructo Social. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, vol 7, n. 2, 1997.

ONU. Assembléia geral das Nações Unidas. **Declaração Internacional dos Direitos da Criança**. Adotada pela Resolução n.º L. 44 em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990.

PARO, V. H. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo, Cortez, 1988.

PAULA, L. Da “questão do menor” à garantia de direitos: discursos e práticas sobre o envolvimento de adolescentes com a criminalidade urbana. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 27-43, jan.-mar. 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. 3ª ed. Buenos Aires. CLACSO, 2005.

SANTOS, B.S. Poderá o direito ser emancipatório?. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.65, 2003, p. 3-76. Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt>. Acesso em 12.07.2018.

SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

A Natureza do Espaço. Técnica e tempo, razão e emoção. - Milton Santos - Editora Hucitec, São Paulo, 1996.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SARAIVA, J. B. C. **Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

SIMMEL, G. On individuality and social forms. **Selected writings**. Edited by Donald N. Levine. Chicago/Londres: The University of Chicago Press, 1971.

- SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2019.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5.ed. Comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Ed. Da UFRJ, 1994.
- TEIXEIRA, A. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.47, n.106, p.246-253, abr./jun. 1967. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm)
- TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.35, n.81, p.195-199, jan./mar. 1961. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm)
- TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959. Transcrição do discurso pronunciado em 1950 pelo Prof. Anísio Teixeira, quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), na Bahia. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm)
- TRINDADE, Z. A. Representação social: "modo de conhecer" no cenário da saúde. In: Trindade, Z. & Camino, C. (Orgs.). **Cognição Social e Juízo Moral**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP, 1996.
- VALA, J. A. Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. dos S.; PINTO, J. M (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.
- WALLERSTEIN, I. **El moderno sistema mundial III: la segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista**. México: Siglo Veintiuno, 1998.
- WALSH, C. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S. e
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de insurgir, re-existir e re-vivir. In: MEDINA, P. **Educacion intercultural en America Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**. México: Universidad Pedagógica Nacional. – CONACIT. Ed. Plaza y Valdés, 2009.
- WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el estado. In: **Revista Tabula Rasa**. Bogotá, Colômbia, n.9, p.131-152. julho/diciembre, 2008.
- WALLERSTEIN, I. Análise dos sistemas mundais. In: GIDDENS, A.; TURNER, Jonathan (Org.). **Teoria social Hoje**. Sao Paulo: Ed. UNESP, 1999.

WINNICOT, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

## APÊNDICE A – TEMAS PARA A ENTREVISTA ABERTA (A *PRIORI*)

DADOS DO COLABORADOR
ENTREVISTA
COLABORADOR
COMO GOSTARIA DE SER NOMEADO:
IDADE:
TEMPO DE INTERNAÇÃO:

### TEMAS PARA ENTREVISTA ABERTA

Para a elaboração destes temas, nos guiamos pelos objetivos da pesquisa visando articulá-los com os níveis intra-individual, inter-individual e situacional, posicional ou o *status* social, nível ideológico (DOISE, 2001) e o nível político/institucional por nós acrescentado.

1. ADOLESCÊNCIA
2. COMUNIDADE
3. DEVERES
4. DIREITOS
5. EDUCAÇÃO
6. ESCOLA
7. FACÇÃO
8. FAMÍLIA
9. INTERNAÇÃO
10. LIBERDADE
11. PERIFERIA
12. PODER
13. PROJETO DE VIDA
14. PROTAGONISMO
15. RESSOCIALIZAÇÃO
16. SUJEITO DE DIREITOS

## APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, \_\_\_\_\_, presidente da Fundação da Criança e do Adolescente Alice de Almeida (FUNDAC/PB), autorizo a realização do estudo O COMPORTAMENTO DESVIANTE COMO PROTAGONISMO-OUTRO DE ADOLESCENTES INTERNOS EM UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS DA PARAÍBA, a ser conduzido pela pesquisadora MARIA ROBERTA DE ALENCAR OLIVEIRA. Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas no CENTRO EDUCACIONAL DO JOVEM – CEA/SOUSA a qual represento legalmente. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente estudo de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa, ora tutelados pelo estado da Paraíba, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

João Pessoa, \_\_\_de\_\_\_2020.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012,MS.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre)..... e está sendo desenvolvida por....., do Curso de..... da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa Dra ..... Os objetivos do estudo são ..... A finalidade deste trabalho é contribuir para .....Solicitamos a sua colaboração para .....como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa..... (riscos).

Esclarecemos que a participação do adolescente “x” no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em que meu filho/dependente participe da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa , \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Impressão dactiloscópica

---

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisador a.....  
-----Telefone: ----- ou para o Comitê de Ética do CCM : *Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco - João Pessoa–PB* Telefone: (83) 3216.7619 E-mail: [comitedeetica@ccm.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccm.ufpb.br)

## APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO

### TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS, Nº466/2012, MS

Prezado(a) Participante,

Esta pesquisa é sobre.....e está sendo desenvolvida por ....., do Curso de..... da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa Dra .....

Os objetivos do estudo são..... A finalidade deste trabalho é contribuir para .....

Solicitamos a sua colaboração para .....como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa.....(riscos ou desconfortos)

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar da pesquisa, que tem o objetivo..... Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima. Estou ciente que meu responsável receberá uma via deste documento.

João Pessoa , \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do colaborador

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora

-----Telefone: ----- ou para o Comitê de Ética do CCM: *Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14 - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco - João Pessoa–PB* Telefone: (83) 3216.7619 E-mail: [comitedeetica@ccm.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccm.ufpb.br)

---

---

## APÊNDICE E – FOTOS DA UNIDADE CEA/SOUSA

Foto 9 – Entrada da Unidade CEA/Sousa



Créditos: pesquisadora, 2021.

Foto 10 – Lateral da entrada da Unidade CEA/Sousa



Créditos: pesquisadora, 2021.

Foto 11 – Lateral da entrada da Unidade CEA/Sousa



Créditos: pesquisadora, 2021

Foto 12 – Recepção da Unidade CEA/Sousa



Créditos: pesquisadora, 2021

Foto 13 – Comunidade em frente à Unidade CEA/Sousa



Créditos: pesquisadora, 2021

Foto 14 – Comunidade em frente à Unidade CEA/Sousa



Créditos: pesquisadora, 2021

Foto 15 – Corredor de acesso à Unidade/Mosaicos e Pinturas dos Adolescentes Internos



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

Foto 16 – Acesso às salas de atendimento individual, à diretoria e à coordenação da escola



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

Foto 17 – Sala dos professores e da coordenação pedagógica da ECIS



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

Foto 18 – Sala dos professores e da coordenação pedagógica da ECIS



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

Foto 19 – Corredor de acesso à área da internação



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

Foto 20 – Quadra de Esportes



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

Foto 21 – Sala de aulas



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

Foto 22 – Sala de Aulas



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

Foto 23 – Sala de aulas adaptada no Galpão (onde deveria funcionar o refeitório)



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

Foto 24 – Corredor de acesso aos quartos



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

Foto 25 – Quartos (lado direito)



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

Foto 26 – Quartos dos adolescentes que estão em medida protetiva



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

Foto 27 – Trabalhos manuais feitos pelos adolescentes



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

Foto 28 – Trabalhos manuais feitos pelos adolescentes



Créditos: Equipe Técnica da Unidade, 2021

## ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO/CEP-CCS/UFPB

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O COMPORTAMENTO DESVIANTE COMO PROTAGONISMO-OUTRO DE ADOLESCENTES INTERNOS EM UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS DA PARAÍBA

**Pesquisador:** MARIA ROBERTA DE ALENCAR OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 35320620.8.0000.5188

**Instituição Proponente:** CENTRO DE EDUCAÇÃO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.247.621

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna MARIA ROBERTA DE ALENCAR OLIVEIRA, sob orientação da Profª. Dra. Adelaide Alves Dias.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Investigar o papel da escola na promoção de protagonismos adolescentes em situação de internação, levando em conta o fenômeno da desviança.

**Objetivos Secundários:**

a) identificar as formas de reconhecimento e resistência narradas pelos adolescentes em situação de privação de liberdade;

b) elucidar os sentidos atribuídos pelos adolescentes aos seus projetos de vida e relacioná-los com processos de construção de protagonismos;

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N  
**Bairro:** CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 4.247.621

c) caracterizar o lugar do protagonismo adolescente na política educacional da ECIS;

d) problematizar o papel da escola cidadã integral no que se refere a ações de promoção/ampliação/fortalecimento de protagonismo e sua incidência sobre o processo de reintegração do adolescente na comunidade.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos oferecidos pela pesquisa são: 1 constrangimento para discutir alguns temas da entrevista (que serão negociados com os sujeitos/colaboradores); 2 desistência de socioeducandos durante a feitura da pesquisa.

**Benefícios:**

Após fazermos um levantamento de três áreas (Psicologia Social, Serviço Social e Sociologia) que dialogam com o nosso objeto e também da área de Educação, na qual ele se insere, sobre protagonismo adolescente em trabalhos brasileiros de teses e dissertações (CAPES) e havermos constatado a pouca incidência desse constructo com relação à adolescentes em privação de liberdade, percebemos que esta pesquisa pode contribuir para um aprofundamento nos estudos das áreas citadas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, investigar o papel da escola na promoção de protagonismos adolescentes em situação de internação, levando em conta o fenômeno da desviança.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

**Recomendações:**

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 4.247.621

TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETER EMENDA SOLICITANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS. AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS ELENCADAS NO PARECER ANTERIOR, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1596598.pdf	06/08/2020 12:09:14		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	06/08/2020 12:08:56	MARIA ROBERTA DE ALENCAR OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/08/2020 12:01:15	MARIA ROBERTA DE ALENCAR	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	06/08/2020	MARIA ROBERTA	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 4.247.621

Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	12:01:03	ALENCAR OLIVEIRA	Aceito
Outros	entrevista.pdf	16/07/2020 14:05:12	MARIA ROBERTA DE ALENCAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/07/2020 14:04:22	MARIA ROBERTA DE ALENCAR OLIVEIRA	Aceito
Outros	Fundac.pdf	16/07/2020 14:01:59	MARIA ROBERTA DE ALENCAR	Aceito
Outros	ppge.pdf	16/07/2020 14:01:09	MARIA ROBERTA DE ALENCAR	Aceito
Folha de Rosto	scan.pdf	16/07/2020 14:00:42	MARIA ROBERTA DE ALENCAR	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 31 de Agosto de 2020

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedoetica@ccs.ufpb.br