

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

**HUGO MANOEL REGIS DA SILVA**

**ALGUÉM PRECISA SABER: NARRATIVAS DE MENINAS(OS) EM CONFLITO  
COM A LEI PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA**

**RECIFE  
2023**

**HUGO MANOEL REGIS DA SILVA**

**ALGUÉM PRECISA SABER: NARRATIVAS DE MENINAS(OS) EM CONFLITO  
COM A LEI PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA**

Trabalho apresentado ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Fundação Joaquim Nabuco, na modalidade Dissertação como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: juventude e questões contemporâneas.

Orientador: Profa. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade

RECIFE  
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

( Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

S586a Silva, Hugo Manoel Regis da  
Alguém precisa saber : narrativas de meninas(os) em conflito com a lei  
para o ensino da sociologia / Hugo Manoel Regis da Silva. - Recife: O Autor,  
2023.  
149 p.: il.

Orientador: Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade  
Trabalho de conclusão de curso (Mestrado) – Programa de Mestrado  
Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, Fundação  
Joaquim Nabuco, Recife, 2023  
Inclui bibliografia

1. Sociologia, Ensino. 2. Socioeducação. 3. Juventude. I. Andrade, Cibele  
Barbosa da Silva, orient. II. Título

CDU: 316-053.6

## FOLHA DE APROVAÇÃO

HUGO MANOEL REGIS DA SILVA

ALGUÉM PRECISA SABER: NARRATIVAS DE MENINAS(OS) EM CONFLITO COM  
A LEI PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA

Trabalho aprovado em 30 de agosto de 2023 em banca online.

BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO À DISTÂNCIA

---

Profa. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade  
Orientadora - ProfSocio/Fundaj

---

Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo  
Avaliador Interno - ProfSocio/Fundaj

---

Maria da Conceição Valença da Silva  
Avaliadora Externa - Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

## **AGRADECIMENTOS**

*Primeiramente a Deus, pela espiritualidade constante e a Fé em prosseguir minha jornada, pela saúde, coragem e pelo entusiasmo nos momentos precisos.*

*Em especial ao meu pai Manoel Lourenço e minha mãe Almerita Regis, meus primeiros professores e maior inspiração. Não tem um dia que não ame vocês.*

*À minha irmã, Hortência Regis, que me influenciou na escolha da sociologia e em minha postura voltada para o socialismo, além da luta por justiça social. Minha referência e todo o amor e orgulho do mundo.*

*Ao meu filho João Manoel Regis, pela compreensão da ausência nos momentos de escrita, pelo companheirismo nos dias de esgotamento e pela amizade inspiradora – força motriz para a minha vida.*

*À minha sobrinha Júlia Regis, pelo amor e cuidado ao longo da minha jornada.*

*À minha orientadora Cibele Barbosa, por ter confiado em meu trabalho, pela inspiração e motivação e ao Profsocio FUNDAJ pela jornada vivenciada.*

*Para minha tia Mana que já nasceu com o apelido de irmã, o cuidado e carinho.*

*À todas as mulheres da FUNASE - Fundação de Atendimento Socioeducativo, Nadja Alencar, Carol, Catarina, Jailda, Joana D'arc, Tânia e tantas outras, falo por essas que estiveram mais próximas durante esse processo. Para Kamila, Assistente Social, meu agradecimento, afeto e admiração por ter dividido tantos assuntos, angústias e sonhos.*

*À toda equipe da ETEPAC - Escola Técnica Estadual Professor Antônio Carlos Gomes da Costa.*

*À George Bento e Maria Medeiros pelo acolhimento, nós fazemos a melhor educação do país.*

*Aos meus colegas de mestrado: André, Maria Fachinni, Cristiane Oliveira e tantos outros que estiveram por perto, grato pelas discussões e momentos de trocas.*

*À minha amiga/irmã Maria Valquíria Monteiro da Cruz, com quem somei alegrias e tristezas e foi lar em todos os momentos.*

*À Suelly Cisneiros, pelo amor, cuidado e atenção.*

*À todas, todos e todes as/os companheiras/os do Edifício Pernambuco que me salvaram e acolheram em plena pandemia.*

*À todas, todos e todes as/os minhas/meus alunas/os, vocês me inspiram.*

*Aos amigos e amigas, Zoraide, Valter, Edenete, Hermes, Cristivânia, Karolyne, Valdir, Núbia. Com vocês divido sonhos.*

*À Dalka e toda equipe do anexo escolar do Case Santa Luzia.*

*Às/Aos queridas/os adolescentes, que foram inspiração para as inquietações deste trabalho, com suas histórias de vida e percursos de atravessamentos, me tornaram um profissional melhor e mais humano, minha gratidão. Vocês fazem parte da minha história.*

*À Tainá, pelas trocas sobre o socioeducativo e a benção de ter me permitido ser pai e guardião do nosso filho.*

*Para toda a equipe do instituto Gerar, Meibis, que família linda vocês construíram!*

*Enfim, agradeço a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a obtenção desta conquista.*

## EPÍGRAFE

*"Foi ele, esse iluminado de olhos cintilantes e cabelos desgrenhados, que um dia saltou dentro de mim e gritou basta! Num momento em que meu ser civilizado, bem penteado, bem vestido e ponderado dizia sim a uma injustiça. Foi ele quem amou a mulher e a colocou num pedestal e lhe ofertou uma flor. Foi ele que sofreu quando jovem a emoção de um desencanto, e chorou quando menino a perda de um brinquedo, debatendo-se na camisa de força com que tolhiam o seu protesto. Este ser engasgado, contido, subjugado pela ordem iníqua dos racionais é o verdadeiro fulcro da minha verdadeira natureza, o cerne da minha condição de homem, herói e pobre-diabo, pária, negro, judeu, índio, santo, poeta, mendigo e débil mental. Viramundo! Que um dia há de rebelar-se dentro de mim, enfim liberto, poderoso na sua fragilidade, terrível na pureza de sua loucura"*

(Fernando Sabino, O Grande Mentecapto, 1979).

## RESUMO

Esta dissertação refere-se a pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia – PROFSOCIO da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ com o tema “Alguém precisa saber: narrativas de meninas/os em conflito com a lei para o ensino da sociologia”. Pensar a prática pedagógica da disciplina sociologia a partir das narrativas pessoais dos/as estudantes sugere compreender o/a jovem a partir dos seus próprios marcadores, nos permitindo a aproximação de suas dinâmicas de vida e do seu cotidiano. Neste sentido, tomei por objetivo compreender o relato de vida e a autobiografia de 06 (seis) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Centro de Atendimento socioeducativo misto Santa Luzia em meio fechado e o espaço dado às autobiografias de jovens e adolescentes em corpos precarizados e a importância dessas narrativas para o ensino da sociologia no ensino médio. No sentido de qualificar a escuta, define-se a matriz da reflexão que é sociológica, dando consistência ao método biográfico a ser utilizado nesta pesquisa, tendo como escopo traçar as possibilidades do ensino da sociologia a partir das narrativas e memórias destas estudantes, mobilizadas a partir das perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa narrativa, sendo elas o autorretrato e entrevistas não estruturadas, problematizadas individual e coletivamente. Outra questão a ser levada em consideração é de que não cabe ao campo desta pesquisa tomar como unidade o indivíduo em sua concepção pessoal, mas de compor um conjunto de histórias que, ao serem narradas, possam compor um sistema de ideias, valores, símbolos, reconhecidos como marcadores da juventude, até porque partimos do pressuposto de que as trajetórias narradas pelas estudantes se somam a de milhares outras jovens dentro ou fora desse sistema (socioeducativo). A análise apresenta a sua importância uma vez do papel central que o pensamento sociológico realiza: a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Em se tratando do grupo de estudantes observado, o contato com adolescentes em conflito com a lei, diariamente, traz à tona seus corpos precarizados que apontam tragédias sociais que não podem ser desconsideradas do ensino da sociologia em especial no que concerne ao campo das Ciências Sociais. Nesse sentido, este trabalho aponta como resultado as possibilidades de uso das narrativas autorreferenciais nas aulas de sociologia, a partir da aproximação com a fundamentação epistemológica das ciências sociais, resultando em um instrumento pedagógico que visa promover a desnaturalização de concepções e estigmas que ampliam as desigualdades sociais e as disparidades encontradas nas trajetórias escolares de alunas intramuros.

**Palavras-chave:** Socioeducação. Juventude. Narrativas de si. Ensino da sociologia.

## ABSTRACT

This dissertation refers to the research carried out within the scope of the Professional Master's Program in Sociology Teaching - PROFSOCIO of the Joaquim Nabuco Foundation - FUNDAJ with the theme "Someone needs to know: narratives of girls and boys in conflict with the law for the teaching of Sociology". Thinking about the pedagogical practice of Sociology from the students' personal narratives suggests understanding young people from their own points of view, allowing us to approach their life dynamics and their daily lives. In this sense, we aim to understand the life story and the autobiography of six teenagers in fulfillment of socio-educational measure at the Santa Luzia Mixed Socio-Educational Care Center in a closed environment and the space given to the autobiographies of young people and adolescents in precarious bodies and the importance of these narratives for teaching Sociology in high school. In order to qualify the listening, the matrix of reflection that is sociological is defined, giving consistency to the biographical method to be used in this research, with the scope of tracing the possibilities of teaching sociology from the narratives and memories of these students, mobilized to from the theoretical-methodological perspectives of narrative research, which are self-portraits and unstructured interviews, problematized individually and collectively. Another issue to be considered is that it is not up to the field of this research to take the individual as a unit in his personal conception, but to compose a set of stories that, when narrated, can compose a system of ideas, values, symbols, recognized as markers of youth, also because we assume that the trajectories narrated by the students are added to thousands of other young women inside or outside this (socio-educational) system. The research presents its importance since the sociological thought plays an important role for the analysis: the denaturalization of conceptions or explanations of social phenomena. In the case of the group of students observed, the contact with adolescents in conflict with the law, on a daily basis, brings to light their precarious bodies that point to social tragedies that cannot be disregarded in the teaching of Sociology, especially with regard to the field of Social Sciences.

In this sense, this work highlights as a result the possibilities of using self-referential narratives in sociology classes, based on an approach to the epistemological foundation of the social sciences. This results in a pedagogical tool aimed at promoting the denaturalization of concepts and stigmas that perpetuate social inequalities and the disparities found in the academic paths of female students.

**Keywords:** Socioeducation. Youth. Self-narratives. Sociology teaching.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular;

**PROFSOCIO** – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional;

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**FUNASE** – Fundação de Atendimento Socioeducativo

**CASE** – Centro de Atendimento Socioeducativo

**FUNDAJ** – Fundação Joaquim Nabuco

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**SINASE** – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** - Tema gerador "Juventude negra"

**Figura 2** - Elis

**Figura 3** - Casas do morro

**Figura 4** - Mãe

**Figura 5** - Brinde

**Figura 6** - Paz

**Figura 7** - Trabalho

**Figura 8** - Ostentação

**Figura 9** - Baculejo

**Figura 10** - Criança não pode ser mãe

**Figura 11** - Cigarro

**Figura 12** - Fome

**Figura 13** - Casal heterossexual

**Figura 14** - Casal de mulheres

**Figura 15** - Nascimento

**Figura 16** - Corpo negro

**Figura 17** - Não é não

**Figura 18** - Teresa

**Figura 19** - Mulher e filhos

**Figura 20** - Brinde

**Figura 21** - Cigarro

**Figura 22** - Baculejo

**Figura 23** - Pelos meus cabelos

**Figura 24** - Igualdade racial

**Figura 25** - Passinho

**Figura 26** - Mulheres em diálogo

**Figura 27** - Profissionalizante

**Figura 28** - Clarice

**Figura 29** - Paz

**Figura 30** - Passinho

**Figura 31** - Passagem  
**Figura 32** - Comunidade em vigilância  
**Figura 33** - Baculejo  
**Figura 34** - Natália  
**Figura 35** - Mãe  
**Figura 36** - Passinho  
**Figura 37** - Cigarro  
**Figura 38** - Brinde  
**Figura 39** - Casal heterossexual  
**Figura 40** - Baculejo  
**Figura 41** - Juventude em luta  
**Figura 42** - Não é não  
**Figura 43** - Negra preta  
**Figura 44** - Marcelo  
**Figura 45** - Genocídio  
**Figura 46** - Paz  
**Figura 47** - Invasão  
**Figura 48** - Passagem  
**Figura 49** - Escadaria  
**Figura 50** - Baculejo  
**Figura 51** - Cigarro  
**Figura 52** - Trabalho  
**Figura 53** - Ostentação  
**Figura 54** - Menino  
**Figura 55** - Profissionalizante  
**Figura 56** - Mulheres em diálogo  
**Figura 57** - Carolina  
**Figura 58** - Paz  
**Figura 59** - Passinho  
**Figura 60** - Passagem  
**Figura 61** - Comunidade em vigilância  
**Figura 62** - Baculejo  
**Figura 63** - Baculejo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>BLOCO 1 – TRAJETÓRIAS</b> .....	18
<b>1 HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E PERCURSOS: NARRATIVAS JUVENIS PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA</b> .....	18
1.1 Percursos narrativos de jovens em conflito com a lei.....	20
<b>2 TRAJETÓRIAS EPISTEMOLÓGICAS</b> .....	27
2.1 Corpo precarizado: no exercício tenso de ser adolescente por outra pedagogia dos corpos em Miguel Arroyo.....	30
2.2 Corpo incircunscrito: a relação juventude pobre e violência em Teresa Caldeira.....	35
2.3 Corpo vulnerável: o corpo como fenômeno social em Judith Butler.....	38
<b>3 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS</b> .....	40
3.1 Modelos de Análise.....	42
3.2 Procedimentos metodológicos.....	45
3.2.1 Pesquisa de Campo.....	45
3.2.2 Encontros narrativas.....	45
3.2.3 A reconstrução particular da narrativa das/dos adolescentes e as possibilidades para o ensino da sociologia.....	49
<b>BLOCO 2 – PERCURSOS</b> .....	50
<b>4 EIXO I: PESQUISA DE CAMPO – DIÁRIO/BÚSSOLA DE CAMPO DO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO MISTO SANTA LUZIA</b> .....	50
<b>5 EIXO II: A PESQUISA NARRATIVA – GUIA PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DE SI</b> .....	52
5.1 As etapas dos encontros-narrativas.....	52
5.2 Curadoria das fotografias e imagens.....	53
5.3 Temas Geradores.....	54
<b>BLOCO 3 – NARRATIVAS/PERSPECTIVAS</b> .....	56
<b>6 A POTÊNCIA DAS NARRATIVAS</b> .....	56
6.1 A narrativa de Elis.....	58
6.1.1 Potência da narrativa: O corpo como um “locus de punição”.....	66
6.2 A narrativa de Teresa.....	70
6.2.1 Potência da narrativa: A imaginação sociológica de Charles Wright Mills.....	76
6.3 A narrativa de Clarice.....	80

6.3.1 Potência da narrativa: estigma em Erving Goffman.....	83
<b>6.4 A narrativa de Natália.....</b>	<b>88</b>
6.4.1 Potência da narrativa: A dominação masculina em Bourdieu.....	94
<b>6.5 A narrativa de Marcelo.....</b>	<b>99</b>
6.5.1 Potência da narrativa – A teoria da necessidade em Adorno.....	105
<b>6.6 A narrativa de Carolina.....</b>	<b>109</b>
6.6.1 Potência da narrativa – Vida e trabalho em Arendt.....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO - ÁLBUM DE IMAGENS .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>148</b>

## INTRODUÇÃO

Durante dez anos lecionei em turmas do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas públicas da rede estadual de Pernambuco, a esta dedico meu tempo atual como professor do componente curricular de sociologia no ensino médio.

O encontro com diversos educandos e educandas da EJA que, em muitas vezes, seguiam carreiras distintas, mas tão promissoras quanto a minha, fez-me refletir sobre incidências que ocorrem no espaço escolar e que nem sempre são perceptíveis ao processo educacional.

A primeira reflexão aqui proposta permeia a relação entre o trabalho e a escola, nutrida pelos estudantes. A grande maioria não optou pela educação de jovens e adultos, mas tinham a modalidade em epígrafe como alternativa única para continuidade dos estudos e, conseqüentemente, a imersão em um novo mundo - do trabalho, agora com novos conhecimentos e vislumbrando novas oportunidades.

Para além dessa classe de estudantes, a dos trabalhadores e trabalhadoras, é lícito externar um outro grupo, fruto da minha próxima consideração, jovens que, por diversos motivos (que não cabem nos compêndios deste trabalho), tiveram suas carreiras e oportunidades ceifadas ao se depararem com episódios inusitados de transgressão à lei. O grupo ao qual me refiro é o de adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio fechado no Centro de Atendimento socioeducativo Santa Luzia, única unidade mista do Estado de Pernambuco.

Tive acesso a esse grupo de estudantes uma vez que fiquei à frente da Coordenação de educação do atendimento socioeducativo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco durante 03 (três) anos e nesse período pude acompanhar a jornada escolar dessas/es jovens.

No que tange ao conhecimento da medida, a resolução da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil do dia 13 de maio de 2016 compreende por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente que possuem como objetivos:

I - a responsabilização do adolescente quanto às conseqüências 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 (PIA); 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, 1990, p. 45)<sup>1</sup>

Por quaisquer que sejam os motivos, essas jovens estão cumprindo medida socioeducativa em meio fechado e parte da medida contempla o retorno imediato ao ambiente escolar, neste caso a educação de jovens e adultos. Para a maioria destas meninas e meninos, a jornada de estudos era ainda mais inusitada: representava o retorno obrigatório ao edifício já abandonado, o reencontro à dívida antes renunciada.

No Ensaio sobre a dívida (1923-1924), Marcel Mauss (1872-1950), disserta sobre os contratos firmados entre diferentes clãs e tribos por meio da troca coletiva de presentes, configurando um sistema de dívidas estabelecido entre coletividades nas denominadas sociedades arcaicas.

No lugar de reduzir essas transações a meros escambos, Mauss (1974) mostra que tais relações de troca carregam consigo uma dimensão moral que confere sentido às relações sociais. Segundo o autor, as coisas possuem uma substância moral própria, alma ligada à matéria espiritual do doador, que tende a retornar ao seu antigo dono que, ao doá-la, também se doa.

Refletindo sobre este sistema de trocas, partimos para a análise central do tema proposto para a pesquisa – a troca de conhecimentos dada no espaço escolar mobiliza também uma troca constante de matéria espiritual ou, como afirma Mauss (1974), o “hau”. Nesse sistema, almas, pessoas e coisas se misturam: tudo pode ser objeto de troca e nada pode ser recusado. Neste caso, refiro-me à escola enquanto espaço de escambo e ao conhecimento do presente que, em sua dívida, não pode ser renunciado.

Nesse sentido, um espectro ronda este grupo de jovens que não poderão dar continuidade a etapa escolar em seus territórios: as suas trajetórias somam-se a de milhares de outras/os jovens dentro ou fora desse sistema, sendo o reconhecimento do ato infracional em si o que as distanciam dos demais marcadores da juventude. Não me debrucei sobre os tipos de conflitos que essas/es jovens vivenciaram com a

---

<sup>1</sup>Resolução CNE/CEB n. 3, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 maio. 2016. Seção 1, p. 6-7.

lei. Nem este é o objetivo deste trabalho. Apenas serve-me de subterfúgio para delinear o tema proposto para esta pesquisa: “Alguém precisa saber: narrativas de meninas(os) em conflito com a lei para a sociologia”.

Pensar a prática pedagógica da disciplina sociologia a partir das narrativas pessoais dos/as estudantes, sugere compreender o/a jovem a partir dos seus próprios marcadores nos permitindo a aproximação de suas dinâmicas de vida e do seu cotidiano.

Nesta perspectiva, tomamos por método o relato de vida e a autobiografia amparados nas narrativas pessoais de 06 (seis) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Centro de Atendimento Socioeducativo Misto Santa Luzia, em meio fechado, sendo este o ponto de partida para empreender um esforço de pesquisa no sentido de compreender o espaço dado as autobiografias de mulheres jovens e adolescentes em corpos precarizados e a importância dessas narrativas para o ensino da sociologia no ensino médio.

Em entrevista recente com a psicóloga da FUNASE responsável pela UNIAI – Unidade de Atendimento Inicial, que acolhe as adolescentes no momento do ato infracional no ano de 2022, temas como violência, exploração sexual e a busca por alternativas de geração de renda que complementam a renda familiar são os mais recorrentes entre as adolescentes.

Neste sentido, cabe a noção (talvez mais polêmica) da lógica da inserção do jovem no mercado do crime organizado, principalmente do narcotráfico, em diversos centros urbanos, parte da cultura individualista e por consumo que derivaria em expectativas não satisfeitas potencializando violências.

De acordo com Aberastury (1992), “o adolescente, cujo destino é a busca de ideais e de figuras ideais para identificar-se, se depara com a violência e o poder e também os usa”. A violência juvenil, nesse contexto, tem emergido sob diversas lógicas. Se por um lado, tem representado uma forma dos jovens mostrarem-se capazes de influir nos processos sociais, por outro revela a ausência de um Estado atuante e preocupado com o bem-estar e qualidade de vida da população, subvertendo o modelo de governabilidade ao domínio local estabelecido pelo tráfico de drogas.

Este estudo não trata diretamente da inserção das/dos jovens no mundo do trabalho legal ou ilegal, mas torna complexa a análise dos contextos sociais mais

amplos e mais locais para entendermos os caminhos percorridos pelos jovens e suas experiências.

Tais fatores aproxima-os das soluções ofertadas pelo mercado. Além disso, boa parte das/dos jovens (e suas famílias) encontram na vida profissional condições precárias de trabalho onde, em busca de soluções rápidas para suprir necessidades básicas, as/os jovens se deparam com baixos salários e relações de poder que ampliam as relações de desigualdade, o que facilitaria a entrada e permanência das/dos mesmas/os no mercado de trabalho criminoso.

Logo, adolescentes e jovens encontram nas organizações criminosas uma forma de amenizar os efeitos da exclusão social, muitas vezes, pondo fim à invisibilidade social a qual são submetidos, ou seja, além de desenvolverem uma identidade individual e grupal são beneficiados pela proteção, reconhecimento, dinheiro e prestígio oferecidos por tais organizações.

A trama se torna mais complexa uma vez que partimos do pressuposto de que ao narrar a própria experiência, a/o adolescente/jovem revela marcadores fundamentais para o ensino da sociologia, provocando estranhamentos e desnaturalizações do saber do senso comum, e possibilitando transformações nas relações entre o ensino da sociologia, o fazer social, a estrutura social e o espaço escolar.

Sendo assim, a relevância da investigação a ser desenvolvida consiste em amparar as narrativas de adolescentes em uma fundamentação epistemológica sobre o corpo político e a que futuro esses corpos estão destinados, no sentido de compor uma investigação sobre questões da sociedade brasileira diretamente relacionadas à juventude e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem da sociologia no ensino médio.

## **BLOCO 1 – TRAJETÓRIAS**

### **1 HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E PERCURSOS: NARRATIVAS JUVENIS PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA**

A dissertação apresentada a esta cátedra nasceu da inquietação sobre as trajetórias escolares (bem como pessoais) descontínuas de estudantes em restrição de liberdade (resultado do trabalho de observação de três anos à frente da coordenação de educação no atendimento socioeducativo na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco).

Esta perspectiva parece indicar que, durante o percurso de algumas/alguns jovens ocorreram rupturas, a grosso modo, apontam para o conflito com a lei, apesar de encontrar, nos diálogos com as/os adolescentes, elementos de que as rupturas aconteceram antes mesmo do encontro com o ato infracional.

O tema tem sua pertinência enquanto investigação, na medida em que analisa como narrativas autobiográficas podem compor as aulas de sociologia partindo das construções narrativas de estudantes em cumprimento de medida socioeducativa e em torno de suas memórias e trajetórias pessoais.

Parte-se da compreensão de que as narrativas das/os estudantes trazem em si elementos discutidos pelas ciências sociais, em especial no eixo exclusão social, e que, portanto, as aulas de sociologia podem oferecer ao estudante, além do conteúdo próprio do campo dessas ciências, a reflexão sobre a sociedade a partir dos marcadores dos próprios educandos.

É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem (Brasil, 2006).

A análise apresenta a sua importância mais uma vez do papel central que o pensamento sociológico realiza: a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Em se tratando do grupo observado, o contato com adolescentes em conflito com a lei, diariamente, traz à tona seus corpos precarizados que apontam tragédias sociais que não podem ser desconsideradas do ensino da sociologia, em especial no que concerne ao campo das Ciências Sociais.

Nesse sentido, analisar narrativas autobiográficas e discutir a fundamentação epistemológica do trabalho com narrativas autorreferenciais nas aulas de sociologia podem resultar em instrumentos pedagógicos que venham a promover a desnaturalização de concepções e estigmas que ampliam as desigualdades sociais e as disparidades encontradas nas trajetórias escolares de alunas intramuros.

Embora o processo de desnaturalização se apresente como um objetivo satisfatório, não obstante, penso que o fenômeno do estranhamento seja capaz de promover reflexões sobre as trocas nutridas por professores(as) e estudantes em sala de aula.

As análises enfocaram ausências de fundamentações didático-metodológicas tanto na BNCC (2018) quanto nas orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Sociologia (2006), do Ministério da Educação, no que concerne a conscientização de si; a percepção do espaço geográfico onde as adolescentes definiram as suas trajetórias, logo aponta-se a necessidade de que o professor de sociologia possa fazer a mediação pedagógica entre o conteúdo da disciplina e as vivências das estudantes, estimulando uma conexão entre a exposição de conteúdos propedêuticos e os processos de ensino e aprendizagem.

Na introdução do capítulo dedicado ao conhecimento da sociologia, as orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006) já sinalizam que:

Um dos grandes problemas que se encontram no ensino de sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio. Esquecem-se as mediações necessárias ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja um caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém. É necessário, mas não suficiente. Os professores do nível superior prevalecem-se de uma situação peculiar desses cursos: os alunos que ali estão o fazem por escolha e não por obrigação, enquanto os alunos da escola básica ali estão por obrigação e não por escolha – não estão ali para serem sociólogos, historiadores, matemáticos, físicos ou literatos (Brasil, 2006).

Logo, a grande pergunta desta pesquisa é: como dar reconhecimento e valor a trajetórias de vida, que por tempos foram invisibilizadas, e o que temos a aprender com elas?

A pesquisa se situa nessa problematização. Na privação de liberdade, adolescentes, agora sob a tutela do Estado, vão conquistando “visibilidade” e tendo acesso ao espaço institucionalizado, enquanto política pública, e nessas condições, é assegurado o acesso à educação, oportunizando a retomada de uma vivência escolar, agora atrelada a outras jovens com trajetórias em comum. É nesse ambiente adverso que a sociologia (ou os professores e professoras de sociologia), encontrará um campo epistemológico integrador que traga ao(a) estudante-interno(a) o sentimento de acolhida e de não pertencimento, já que a medida socioeducativa, em contradição às execuções penais, tem vida útil: na pior das hipóteses, o adolescente só cumprirá medida em internação por no máximo 3 (três) anos.

É neste cenário que entra a sociologia como disciplina que permite fazer uso da teoria crítica para repensar o estar no mundo não só dessas estudantes, mas de toda uma comunidade escolar intra e extramuros, já que essas/es adolescentes, agora em itinerância, vão retornar aos seus laços familiares e comunitários. Para isso fazemos uso dos seguintes pontos chave:

- A análise das narrativas autobiográficas das 6 (seis) adolescentes;
- A aproximação da fundamentação epistemológica das ciências sociais com as narrativas autorreferenciais das adolescentes;
- A apresentação de dados que apontem que esse tipo de narrativa pode provocar reflexões que contribuam para as trocas nutridas por educadores(as) e estudantes, corroborando para a discussão do eixo educação e exclusão social no ensino da sociologia.

### **1.1 Percursos narrativos de jovens em conflito com a lei**

Adolescência e juventude são condições sociais diferenciadas, tomadas por parâmetro de uma faixa etária. No âmbito desta pesquisa firmou-se o entendimento

de que a população jovem compreenderia as pessoas com idade de 15 a 29 anos, conforme compreensão que levou o governo federal a sancionar a Lei 11.129/2005, que criou a Secretaria e o Conselho Nacional de Juventude.

Um dado importante é que no Brasil, a população jovem, segundo o Censo 2010, é de 51.340.478 milhões de pessoas, equivalente a mais de  $\frac{1}{4}$  (um quarto), ou 26,9% da população brasileira. Ao dissertar sobre marcadores desse segmento, precisamos considerar aspectos como gênero, raça/ etnia e território uma vez que jovens da mesma faixa etária se comportam de maneiras diferentes, no entanto, mesmo perante a tamanha diversidade, existem vários aspectos comuns a essas juventudes.

Falar sobre juventudes torna necessária a discussão da “categoria de condição juvenil”, definida por Dayrell e Reis (2007) como o modo

[...] como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também a sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais - classe, gênero, etnia, etc (Dayrell; Reis, 2007, p. 4).

A pesquisa desenvolvida com adolescentes do sexo feminino e masculino, em cumprimento de medida socioeducativa no Centro de atendimento socioeducativo misto da cidade do Recife, tem como objetivo traçar as possibilidades do ensino da sociologia a partir das narrativas e memórias destas estudantes, mobilizadas a partir de entrevistas e das perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa narrativa, problematizadas individual e coletivamente.

A medida socioeducativa está prevista na Lei 12.594/12 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) regulamentando a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional:

Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (Brasil, 2012, Art. 1, § 1º).

A medida socioeducativa contempla a ideia de um atendimento que valorize o aspecto educativo e tem suas origens no advento da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989), que orientou a construção do Estatuto da Criança e do adolescente – ECA (1990) e posteriormente a lei que institui o

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (2012), regulamentando a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional.

O direito à educação, elencado no artigo 4º do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), faz parte do rol de direitos que devem ser observados pelo poder público e assegurados com absoluta prioridade. Além disso, o SINASE (2012) prevê a formação educacional e profissional do adolescente e jovem em cumprimento de medidas socioeducativas. Em consonância, a BNCC, para além da formação propedêutica, considera os projetos de vida como competência para o ensino médio, conceito este que se aproxima das trajetórias narradas pelos adolescentes.

Não obstante, tais assuntos estão nos interesses dos pesquisadores, não nos das/dos jovens. Logo, apresentamos que a ênfase a ser dada a este processo investigativo será a de, a partir do saber do sujeito, conhecer a dinâmica que define sua vida e cotidiano.

Essas/es jovens se tornam expostos a esta sociedade marcada por diversos tipos de violência em que os direitos são violados e a precariedade do sistema público faz-se concluir que o acesso que lhes é negado, a bens e direitos básicos, restringe sua capacidade de formação, contribuindo para a precária integração destes às estruturas de oportunidades. Assim, conhecer o sistema socioeducativo a fundo nos leva a crer que os adolescentes só estão cumprindo medida socioeducativa em meio fechado porque as políticas públicas falharam na sua execução. E não somente a política pública de educação.

As visões que transformaram as expressões da desigualdade e da desproteção social em desvio, perigo e anormalidade, revelam uma dupla invisibilidade (epistêmica e social) dessa juventude (em cumprimento de medida socioeducativa), amparada em concepções de poder que guardam em si uma ambivalência perigosa. Isto porque associam periculosidade e “demonização” do adolescente autor de ato infracional, trazendo embutida a ideia de que para estes não existe educação possível, negando assim, o pressuposto de serem sujeitos em construção.

Neste sentido nos é revelado um outro duplo: ao jovem é imputada a punição administrativa, através da medida socioeducativa e a punição moral em desrespeito aos códigos éticos de conduta.

Foucault (2001), considera que esta dupla punição viria a constituir um duplo psicológico-ético do delito, isto é:

Deslegalizar a infração tal como é formulada pelo código, para fazer aparecer por trás dela seu duplo, que com ela se parece um irmão, ou uma irmã (...) e que faz dela não mais, justamente, uma infração no sentido legal do termo, mas uma irregularidade em relação a certo número de regras que podem ser fisiológicas, psicológicas, morais, etc. (Foucault, 2001, p. 21.).

Ao falar sobre juventude, Jovchelovitch (2011) disserta sobre como estamos imersos em uma história permeada por dominação, exclusão e desvalorização do outro. Percebê-lo, portanto, como pessoa de direitos e reconhecer suas perspectivas, isto é, os diferentes lugares de onde os sujeitos falam e se posicionam, são ações que implicam legitimar as diferenças e diversidades de conhecimentos.

A pesquisa tomará por base teórica a pedagogia dos corpos amparada por Arroyo (2019). No texto *Corpos precarizados*, o autor interroga nossa ética profissional:

Observava que nas escolas públicas não há como ignorar os corpos precarizados que chegam marcados pela fome, pelos sofrimentos, pelas múltiplas violências e doenças. Corpos crianças-adolescências nas escolas, jovens-adultos na EJA condenados a vidas precarizadas. Desses corpos precarizados vêm apelos para rever valores sociais, político e pedagógicos. Lembrava que educadoras-educadores se perguntavam como as vítimas se veem em corpos precarizados, como esperam reconhecimento. Destacava como seus educadores-docentes se deixavam interrogar diante desses corpos precarizados. Na formação faltou uma pedagogia dos corpos priorizado didáticas de cultivar os espíritos (Arroyo, 2019, p. 11-12).

Para Arroyo (2019), seria urgente o reconhecimento da desumanização que os corpos levam às escolas. No livro *corpo-infância: exercícios tensos de ser criança* (Arroyo & Silva, 2012), Arroyo destaca a urgência de outras pedagogias dos corpos que reconheçam que os corpos estudantis oprimidos nos interrogam como oprimidos e como resistentes. Estamos em tempos não só de corpos precarizados, mas ameaçados, criminalizados, exterminados. Tempo dos processos de desumanização

levados ao extremo. Como não olhar, escutar esses corpos? Como não reconhecer as interrogações que vêm desses corpos-vidas ameaçados para nossa ética profissional? (Arroyo, 2019 pg. 13).

A partir do conceito supracitado, cabe a noção de corpos incircunscritos de Teresa Caldeira (2000) e de corpos passíveis de luto de Judith Butler (2018), no sentido de compreensão dos territórios das juventudes e as formas e contornos que o corpo adquire na subjetivação de si e do outro, como lugar de identificação na contemporaneidade.

No tocante às conceituações do corpo, a presente pesquisa adotará três eixos teóricos básicos, sendo no primeiro discutida a noção de corpos precarizados de Miguel Arroyo (2012). O eixo trata especificamente das múltiplas violências e sofrimentos que acompanham os corpos juvenis na escola pública. Corpos crianças-adolescências nas escolas, jovens-adultos na EJA condenados a vidas precarizadas. Desses corpos precarizados vêm apelos para rever valores sociais, políticos e pedagógicos (Arroyo, 2019, pg. 11).

Arroyo (2012), aponta o caminho metodológico para a compreensão das violências simbólicas percebidas pelos adolescentes na relação com o seu corpo-infância, ameaçado, criminalizado, exterminado, em desumanização. Ao mesmo tempo, Arroyo (2012) destaca a importância de o pesquisador fazer exercícios de alteridade colocando-se no lugar do outro.

Estamos nos referindo às crianças que circulam nos semáforos, nas plantações, nas escolas públicas e precárias das periferias das cidades e dos campos; àquelas que nesse momento são vítimas do tráfico de bebês, da violência sexual, maus-tratos corporais e psicológicos, trabalho doméstico, trabalho escravo e outros. Colocamos aqui o nosso corpo no lugar do corpo delas para que possamos sentir na carne se o corpo é mesmo um lugar de soberania do sujeito-criança ou a superfície em que estão as marcas visíveis e invisíveis da opressão e da alienação, ou até da possível emancipação da condição humana (Arroyo, 2012, p. 363).

O segundo eixo toma como categoria de análise a compreensão de “Corpos incircunscritos” de Teresa Caldeira (2000). O eixo aborda especificamente a relação juventude pobre e violência, refletindo sobre as muitas vivências que os adolescentes sujeitos da pesquisa experimentaram, e que nos encontros-narrativa teve a atenção voltada para a questão da abordagem policial, do conflito com a lei e

a relação com o poder judiciário, uma vez que é fato exaustivamente comentado pelos jovens ao se referirem a ideia da rua como espaço violento.

Assim, nesta dissertação objetivo discutir a violência institucional como prática da abordagem policial em jovens de bairros da periferia, tomando como categoria de análise a compreensão de “corpo incircunscrito” de Teresa Caldeira (2000).

No terceiro eixo, tomo como categoria de análise a compreensão da vulnerabilidade dos corpos em Judith Butler (2020). Corpos marcados-marcadores de sexo-gênero e raça no interior de um campo de visibilidade, validade e legitimação, afinal, “para aqueles apagados ou rebaixados pela norma que se espera que incorporem, a luta se torna uma batalha corpórea por condição de reconhecimento, uma insistência pública em existir e ter importância” (Butler, 2018, p.44).

Para Mantovani (2021), existem certas condições de possibilidade para que uma vida possa existir e/ou para que se torne precária. No caso das mulheres, uma dessas condições corresponde à intersecção entre os elementos de gênero, raça e classe.

Ao pensar sobre as vidas precárias e as vidas passíveis de luto, Butler (2018) diz que o reconhecimento dos sujeitos enquanto vida que importam depende de certas condições, normas e categorias. Da mesma maneira, a precariedade da vida também implica as relações que a produzem. Isso quer dizer que uma vida não se torna precária por si só, e sim que depende de outras vidas de certas condições (sociais, econômicas, políticas) para torná-la vivível. Em outras palavras, isso implica a garantia de direitos, como alimentação, educação, moradia, trabalho, saúde, entre outros. A precariedade como condição generalizada capilariza-se pelo tecido social (Mantovani, 2021, p. 96).

As afirmações de Mantovani (2021) e Butler (2018) são muito precisas no sentido que se aproximam das vivências relatadas pelas jovens. A maioria das meninas relatam violências relativas às relações de gênero antes mesmo do ato infracional. Em entrevista com a psicóloga da FUNASE responsável pelo acompanhamento das meninas, as mesmas descrevem inúmeros casos de assédio e exploração sexual, o que infelizmente é uma prerrogativa das adolescentes que cumprem medida socioeducativa. Mantovani (2021), vai reforçar o aspecto da condição de precariedade vivida por esses adolescentes quando afirma que essas vidas sequer são passíveis de luto.

Entretanto, há uma diferença em afirmar que a vida é precária, no sentido de que sua existência não está garantida e, portanto, pode ser a qualquer momento eliminada ou perdida, e em estar na condição de precariedade, “condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficiente e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte” (Butler, 2018, p. 46), (Mantovani, 2021, p. 96).

Aranzedo (2015), reforça que o aspecto de gênero precisa ser levado em consideração quanto ao estudo de adolescentes em conflito com a lei. A mulher quando pratica ações violentas sofre uma dupla discriminação pelo ato cometido, tanto no âmbito das relações sociais cotidianas, quanto na vivência no contexto prisional (Aranzedo, 2015, p. 269). Do ponto de vista do autor, retomamos a discussão do duplo psicológico-ético do delito.

A partir dos conceitos de Arroyo (2019), Caldeira (2000) e Butler (2018), a pesquisa propõe-se a uma alternativa inversa: a/o jovem será o fio condutor que nos levará ao social. A narrativa dos atores (e atrizes) sociais que compõem a própria juventude tem a potência de tornar explícitos processos invisíveis onde, num contexto de restrição de liberdade podem contribuir para o entendimento da própria medida socioeducativa.

No que concerne ao entendimento da disciplina sociologia, a partir das vivências das próprias, estudantes a professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva (2005) afirma que enquanto professores de sociologia

[...] temos que nos concentrar em duas dimensões da nossa tarefa: o saber acumulado da sociologia e as necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do Ensino Médio e dos fenômenos sociais mais amplos” (Silva, 2005, p. 2).

Logo, podemos compreender que existe um esforço por parte de alguns pesquisadores em estabelecer conexões do saber da sociologia com os estudantes na perspectiva das suas necessidades.

Para além do processo de ensino-aprendizagem, Josso (2012) trata da utilização das histórias de vida nos processos de formação. Em um trabalho destinado a transformação de si a partir da narração de histórias de vida, a autora disserta sobre o processo formativo:

Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, íntegra a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. Assim, a questão do

sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida (Josso, 2012, p. 414).

Portanto, as narrativas de si podem ser consideradas como “uma forma artesanal de comunicação”<sup>2</sup>. Ela não almeja fazer-se como um relato, como puro “em si”; mas ao contrário, pretende mergulhar na vida para aí ver algo de novo. Como também não exime o narrador de suas intenções, nem das condições em que narra. Ela assemelha-se a um ofício, um labor (Batista, 2012, p. 46).

Assim, Batista (2012) apresenta a importância das narrativas de si:

Quando a narratividade acontece, ela eleva as experiências escondidas para o campo da visibilidade, permitindo que as experiências do fora, das margens, dos limites, das fronteiras, sejam experiências de novos desenhos e novas configurações (Batista, 2012, p. 46).

Define-se como hipótese desta pesquisa que ao narrar a própria experiência, o(a) estudante provoca estranhamentos e desnaturalizações do saber do senso comum e possibilita transformações nas relações entre o ensino da sociologia, o fazer social, a estrutura social e o espaço escolar.

## **2 TRAJETÓRIAS EPISTEMOLÓGICAS**

A partir de uma busca nas dissertações de programas *stricto sensu* da área educacional, disponíveis na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), verificou-se que pouca atenção é dada às narrativas juvenis quando o tema é desenvolver de um constructo metodológico, onde estudantes possam ter acesso aos temas caros à sociologia a partir das suas próprias trajetórias de vida. O mesmo se reflete nos anos anteriores, poucas são as dissertações que levam em consideração o saber da própria juventude, no sentido de repensar a práxis pedagógica de professores e professoras de sociologia do ensino médio.

---

<sup>2</sup>BATISTA, Ruth (2012) em citação a BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas II: Magia e Técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

No quesito juventude, os estudos disponíveis na BDTD têm centrado suas atenções sobre temas como violência, sexualidade e desigualdade, entretanto, é urgente verificar qual a postura do/da jovem sobre cada um desses temas e ter acesso a campos significativos que nos permitam a aproximação de suas dinâmicas de vida e dos processos de construção social de sua subjetividade.

Na dissertação "Juventude: estudos em representações sociais", apresentada por Angela Helena Rodrigues Leite (2014), a autora defende que:

Investigar a partir do saber do sujeito é uma postura que possibilita estar mais próximo a ele, conhecendo a dinâmica que define sua vida e cotidiano. No entanto, conforme afirma Jovchelovitch (2011 apud Leite, 2014, p. 24), olhar para o saber do outro e valorizá-lo não é uma atitude a qual estamos acostumados. Segundo a autora, estamos imersos em uma história permeada por dominação, exclusão e desvalorização do outro e, portanto, percebê-lo como pessoa de direitos e reconhecer suas perspectivas, isto é, os diferentes lugares de onde os sujeitos falam e se posicionam, são ações que implicam legitimar as diferenças e diversidades de conhecimentos e esta não é uma tarefa fácil (Leite, 2014, p. 24).

Nesse sentido, o conhecimento das trajetórias juvenis nos dá acesso a compreensão das realidades ancoradas em seus cotidianos, compartilhadas sob perspectivas diferentes, mas sobre uma mesma questão: de que forma adolescentes e jovens elaboram coletivamente as suas representações?

Em levantamento realizado na dissertação apresentada por Leite (2014), percebe-se uma valorização das pesquisas acadêmicas acerca da juventude.

Em recente levantamento no banco de dissertações e teses do website da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi possível notar o crescente número de pesquisas científicas dedicadas ao tema da juventude nos últimos três anos: em 2010, foram 274 pesquisas, em 2011, 315, e em 2012, 353. Considerando os programas de pós-graduação em educação, especificamente, também se percebe crescimento: 54 pesquisas abordando o tema em 2010, 70 em 2011 e 77 em 2012 (Leite, 2014, p. 23).

Entretanto, quando o quesito é a análise dos discursos dos jovens, pouca ou nenhuma atenção é ofertada às narrativas juvenis.

Percebeu-se grande diversidade de temas, tais como desigualdade social, políticas públicas para a juventude, violência, sexualidade, educação profissional, jovens em conflito com a lei, drogas, gênero, relações interpessoais, redes virtuais, mídia e protagonismo juvenil; no entanto, poucos pesquisadores fundamentaram-se exclusivamente nos discursos dos próprios jovens para analisar quais são e como se dão as relações dos mesmos com o assunto de interesse. Em sua maioria, os instrumentos de coleta de dados ou baseiam-se em documentos oficiais e estatísticos, entrevistas e/ou questionários com outros sujeitos (professores, família,

gestores, etc.) e registros dos próprios investigadores a partir de suas observações e interpretações, ou mesclam estes com entrevistas/questionários e narrativas dos jovens. Dentre as 60 pesquisas de 2012, apenas 16 privilegiaram exclusivamente instrumentos que oferecem os posicionamentos e interpretações dos próprios jovens (Leite, 2014, p. 23).

Ao discutir a relevância das narrativas dentro do contexto em que são construídas as histórias de vida, Clara Oliveira Barreto Cavalcante (2020) disserta que os estigmas de adolescentes e jovens, a quem se atribui o cometimento de ato infracional, são lançados sobre os demais jovens, negros e em territorialidades periferizadas na dissertação intitulada “Humanos indireitos: modos de subjetivação de adolescentes e jovens a quem se atribui o cometimento de ato infracional”.

Não obstante, torna-se imprescindível destacar que esse perfil de jovem (jovem, negro e morador da periferia) tido como um dos grandes responsáveis pela violência tem constituído um dos perfis de jovem que mais tem sofrido violências. De acordo com o Atlas da Violência de 2017, desde a década de 1980 há um processo gradativo de vitimização letal da juventude (Cerqueira et al, 2017 apud Cavalcante, 2020, p. 28). Os jovens do sexo masculino representam 94,6% dos 33.590 jovens assassinados no Brasil e o alto índice de letalidade da juventude negra, pobre e moradora da periferia tem persistido no decorrer dos anos (Cerqueira et al, 2018 apud Cavalcante, 2020, p. 28)

No que concerne aos estudos voltados para a análise das narrativas da juventude para a educação, as buscas na BDTD revelam uma ausência de trabalhos acadêmicos que apontem para a visibilidade das narrativas desses jovens, em especial no que concerne ao empoderamento da fala de adolescentes que: “somam em seus corpos as velhas-novas formas de opressão que se radicalizaram em processos de exceção, de extermínio social, de classe, racial, de milhares de jovens-adolescentes-crianças, militantes, negros, mulheres como Marielle. Nova radicalidade da opressão que chega às escolas redefinindo o ofício dos mestres” (Arroyo, 2019, pg. 11).

A imagem constituída de violência atribuída aos jovens do recorte desta pesquisa gera práticas que os exclui ainda mais, impelindo-nos a um movimento que permite o reconhecimento das trajetórias juvenis na prática pedagógica da sociologia, mas também nos currículos escolares. Neste sentido,

Conhecer como as vítimas se veem é central, entender como reagem é ainda mais central. É a postura mais pedagógica: ver seus valores, sua

dignidade em tantas formas de resistência a seu indigno viver. Superar visões negativas, segregadoras e inferiorizantes e avançar para miradas mais compreensivas, mais positivas seria uma rica contribuição dos estudos da infância. (Arroyo, 2012, p. 28)

Somada a essa problemática, acrescenta-se a necessidade de conhecimento das histórias de vida dessas adolescentes e como elas se reproduzem fora do ambiente escolar e se somam aos temas tratados no contexto do ensino da sociologia.

## **2.1 Corpo precarizado: no exercício tenso de ser adolescente por outra pedagogia dos corpos em Miguel Arroyo**

No primeiro contato com as adolescentes em conflito com a lei no ano de 2017, pude fazer uso da história oral como alternativa de conhecer as trajetórias de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado.

Os dados eram preocupantes: apenas 40% dos/das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em internação no estado de Pernambuco frequentavam a escola. Esse resultado foi verificado quando pude cruzar os dados das/dos jovens que ingressaram no sistema socioeducativo em meio fechado com o número de matrículas realizadas no mesmo período em cada uma dos Centros de atendimento socioeducativo. Logo, foi tomado como objetivo ressignificar o espaço escolar para acolhimento desses/dessas estudantes, elegendo uma unidade de ensino que pudesse mais do que compreender as nuances do sistema, mas acolher as demandas específicas trazidas pelos/as estudantes.

Dessa discussão, aponto a lógica de corpo-território como fundamental para compreender o percurso desses jovens de suas casas até a internação e sua situação de itinerância.

Arroyo (2012), faz uso do conceito de corpos precarizados quando define que não existe a possibilidade da escola ignorar o percurso dos/das estudantes até a sua chegada à escola. O mesmo chega a citar na apresentação do livro “Vidas ameaçadas” que,

Nas escolas públicas não há como ignorar os corpos precarizados que chegam marcados pela fome, pelos sofrimentos, pelas múltiplas violências e doenças. Corpos crianças-adolescências nas escolas, jovens-adultos da EJA condenados a vidas precarizadas. Desses corpos precarizados vêm apelos para rever valores sociais, políticos e pedagógicos. Lembrava que educadoras-educadores se perguntavam como as vítimas se veem em corpos precarizados, como esperam reconhecimento. Destacava como seus educadores-docentes se deixavam interrogar diante desses corpos precarizados. Na formação faltou uma pedagogia dos corpos priorizando didáticas de cultivar os espíritos. (Arroyo, 2019, p. 11-12).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a história de vida dessas/desses jovens a partir da lógica do território, em especial das/os meninas/os em conflito com a lei, uma vez que a única unidade de internação feminina no estado de Pernambuco é localizada em Recife.

Esse percurso é importantíssimo, pois através deles conseguimos compreender as múltiplas violências sofridas pelas/os meninas/os em seus territórios – do litoral ao sertão – meninas/os da zona urbana e rural. Algumas viviam em péssimas condições de moradia e sobrevivência, e que agora se aliaram a outras com histórias de vida distintas, mas com o mesmo objetivo: cumprir o caráter pedagógico da medida socioeducativa.

No ano de 2018, uma adolescente fez o seguinte relato:

[...] venho da zona rural. Lá não tem trabalho, nem condições de continuar os estudos porque precisava ajudar minha família. Fui forçada a fazer o que eu fiz porque a minha família foi ameaçada. Alguém precisa saber o que aconteceu comigo, se as pessoas soubessem, elas não me julgariam (Fernanda<sup>3</sup>, 2018).

A história de Fernanda permitiu que pudéssemos repensar a política pública de educação direcionada para jovens em conflito com a lei. As suas histórias de vida passaram a ter centralidade para a educação, somente dessa forma conseguimos nos aproximar das estudantes e torná-las participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Arroyo (2019) traz uma reflexão importante para esta abordagem:

De onde vêm as interrogações mais radicais para o repensar-se das ciências humanas? Acompanha-nos a hipótese de que as interrogações mais radicais vêm da precarização do viver-sobreviver dos trabalhadores empobrecidos. Um tema de estudo-formação obrigatório: como essa precarização do viver-sobreviver destrói vidas de crianças adolescentes que chegam às escolas e de jovens-adultos à EJA. Como esse tornar a vida precária até ameaçada interroga o pensamento pedagógico. Buscar como

---

<sup>3</sup> Chamarei essa adolescente de *Fernanda*, uma vez que seu nome não poderá compor os compêndios deste trabalho.

as diversas ciências humanas vêm se deixando interrogar pela precarização da vida (Arroyo, 2019, p. 17)

A tradução de Arroyo (2019) sobre a chegada dos corpos precarizados à escola, surge nesse momento como um apelo às ciências humanas (no âmbito da pesquisa, das ciências sociais) para o reconhecimento e estudo dos percursos dessas jovens até à escola, no nosso caso, perpassando o ato infracional.

Nos estudos de Arroyo (1991), a família foi apontada como um dos determinantes do fracasso escolar de crianças e adolescentes, seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar o aluno em suas atividades escolares.

Essas desigualdades sociais também presentes na sociedade brasileira, são resultantes das "diferenças de classe", e são elas que "marcam" o fracasso escolar nas camadas populares, porque

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe, ou seja, os alunos de nível socioeconômico mais baixo têm um menor índice de rendimento e são mais propensos à evasão (Arroyo, 1991, p. 21).

Frigotto (2009) reafirma que, enquanto os filhos da classe dominante têm o tempo para estudar e dedicar-se a outras atividades (culturais, esportivas e de lazer), os filhos da classe dominada mal têm acesso aos cursos noturnos, sem possibilidade alguma de frequentar cursos complementares e de aperfeiçoamento.

O eixo central que se propõe o debate é de explicitar que, o capitalismo hoje realmente existente, trunca a possibilidade de projetar o futuro dos jovens, especialmente da classe trabalhadora. A ideia de vida provisória e em suspenso busca traduzir este truncamento e uma situação social de tensão, indefinição e de protelação de decisões vitais. Enfatiza-se, todavia, que se o capitalismo, em qualquer parte do mundo, explora, violenta e aliena, mas nas sociedades de capitalismo dependente o faz com maior virulência (Frigotto, 2009, p. 31).

Deste modo, a/o jovem não pode ser culpabilizado por seu próprio fracasso escolar, seja pela "pobreza", seja pela "má alimentação", pela "falta de esforço" ou pelo desinteresse.

Em oposição aos defensores dos fatores externos como determinantes do fracasso escolar das crianças, Bourdieu e Passeron (2012) apontam a escola como

responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos das escolas públicas, tomando como base explicações que variam desde o seu caráter reprodutor até o papel e a prática pedagógica do professor.

Diferentemente dos autores que apontam a criança e a família como responsáveis pelo fracasso escolar, o fenômeno do insucesso escolar está longe de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma de como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade.

Diante do fato de ser a escola das classes trabalhadoras que vem fracassando, para Bourdieu e Passeron (2012), isso se dá em virtude de que a escola que aí temos serve de instrumento de dominação, reprodução e manutenção dos interesses da classe burguesa.

A escola não leva em consideração o capital cultural de cada estudante. Segundo Bourdieu e Passeron (2012), as relações de força presentes na ação pedagógica são consideradas como sendo simultaneamente autônomas e dependentes, isto é, dependem das relações de força presentes na estrutura social e conseguem constituir-se como instituição autônoma para a reprodução dessa mesma estrutura.

A ação pedagógica é exercida pelos membros educados de um grupo social, podendo ser exercida pelas famílias, ou por quaisquer outros agentes pertencentes a este grupo social. Sendo assim, a ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social. A prática pedagógica tende, deste modo, assegurar o monopólio da violência simbólica legítima.

O caráter simbólico da violência centra-se nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção.

A educação, de certa forma, reproduz as desigualdades que se verificam na sociedade, por meio de mecanismos de dominação, da burocratização dos sistemas escolares, que se consolidam por meio das políticas públicas.

Azevedo (2005), defende que no Brasil a política nacional de educação remonta uma política social das mais tradicionais de desenvolvimento excludente e

seletivo. Como descreve em seu trabalho, intitulado Padrões de Educação da População Recifense,

O estabelecimento de tal modelo decorreu do modo de inserção do Brasil no espaço internacional e das especificidades políticas e culturais herdadas do período colonial, particularmente do Estado patrimonialista português. Essa herança contribuiu para a presença de um caráter conservador entre nossas elites, ainda hoje remanescente, levando a um tipo peculiar de articulação dos interesses sociais que, historicamente, produziu e vem agravando as distâncias entre ricos e pobres e, por conseguinte, as desigualdades. Essas marcas fizeram-se presentes nos referenciais da política de educação, influenciando a formação do sistema educacional que, apesar da sua evolução, ainda não atende às necessidades e ao direito de escolarização de grande parte dos brasileiros” (Azevedo, 2005, p. 01).

A despeito disto, o que se observa é que, a educação não tem sido plena no que se refere ao alcance de todos os cidadãos, assim como no que se refere à conclusão de todos os níveis de escolaridade.

A democratização do ensino trouxe consequências não necessariamente pertinentes à democratização, como a desintegração da escola tradicional a partir da universalização das oportunidades e sua transformação numa massificada escola popular. Este resultado foi, antes de tudo, o produto da democratização sem investimento adequado, num período em que a vida urbana tornou-se mais violenta, em que as funções da escola se modificaram e nos quais os padrões de comportamento e seus significados também se modificaram profundamente, entre eles o trabalho.

Arroyo (2019) vai além na sua leitura de corpos precarizados. Ele compara o seu conceito de vida precária ao conceito de corpo vulnerável da Judith Butler (2020), que trataremos especificamente no terceiro eixo epistemológico deste trabalho.

## **2.2 Corpo incircunscrito: a relação juventude pobre e violência em Teresa Caldeira**

A concepção de Caldeira (2000) é determinante nos autos desta pesquisa, pois chama atenção para a naturalização da violência especialmente quando o ser

violentado não é passível de perdão ou de luto, argumento que defenderemos no próximo tópico, tendo Judith Butler (2018) como referencial.

Em Cidadania, corpo e punição: expansão e violação de direitos civis de adolescentes internados na antiga Febem/SP, Liana de Paula (2019) disserta sobre a naturalização da violência quando afirma que para os órgãos repressores existem pessoas que não compreenderam outra linguagem senão a da violência, pois seria uma linguagem que qualquer ser pode entender. A dor, portanto, seria um instrumento usado pela autoridade para corrigir o caráter, melhorar o comportamento ou produzir a submissão nos corpos dos dominados (De Paula, 2019, p. 725).

Nesse sentido, a autora usa a concepção específica de corpo incircunscrito. Este, por sua vez, está associado à violência e à deslegitimação dos direitos civis no Brasil. O corpo do criminoso, sendo incircunscrito, é um corpo manipulável e aberto a intervenções e a castigos dolorosos (De Paula, 2019, p. 726). Logo, podemos reforçar o que anteriormente chamamos de invisibilidade social: a deslegitimação dos direitos civis e a consideração dos aspectos disjuntivos de nossa cidadania que Caldeira (2020) diz passar pela associação entre corpo incircunscrito, violência e violação dos direitos civis.

[...] o que todas as intervenções relevam é uma noção de corpo incircunscrito. Por um lado, o corpo incircunscrito não tem barreiras claras de separação ou evitação; é um corpo permeável, aberto à intervenção, no qual as manipulações de outros não são consideradas problemáticas. Por outro lado, o corpo incircunscrito é desprotegido por direitos individuais e, na verdade, resulta historicamente de sua ausência. No Brasil, onde o sistema judiciário é publicamente desacreditado, o corpo (e a pessoa) em geral não é protegido por um conjunto de direitos que o circunscreveriam, no sentido de estabelecer barreiras e limites à intervenção ou abuso de outros (Caldeira, 2000, p. 370 apud De Paula, 2019, p. 726).

A análise de Caldeira (2000) é importante para este estudo, uma vez que a autora inicia sua discussão sobre o corpo incircunscrito a partir da narrativa sobre o crime e que os comete. A observação da autora se situa na lógica de como as pessoas que cometem o ato infracional ressignificam a experiência do crime e como essa representação configura estereótipos sobre a diferença.

É no contexto da privação de liberdade que as diferenças de classes (e de corpos) se faz presente. O discurso sobre a privação de liberdade, por si só, é um

discurso classificatório que estabelece uma linha tênue entre o que socialmente determinamos como o bem e o mal.

Nesse sentido, tomamos como um ponto de intercessão entre a teoria dos corpos precarizados de Arroyo (2019) e dos corpos incircunscritos de Caldeira (2000) a proposição de que, embora o ato infracional estabeleça fronteiras nítidas entre as classes sociais, a diferença e a luta de classes ainda se faz presente no universo de adolescentes e jovens que não estão em conflito com a lei. Tomando por base esse ponto de discussão, as histórias de vida narradas no universo da restrição de liberdade de adolescentes se somam às histórias narradas por inúmeros adolescentes que não cumprem medida socioeducativa, mas convivem com as restrições impostas pela pobreza e pela violência.

Falar sobre corpos incircunscritos, nesse momento, é dar uma “curva” na nossa linha histórica e retomar o debate sobre violência a partir da lógica do que levou esses/as adolescentes a infracionar. Desmitificar a ideia de que o ato infracional como escolha, uma vez que compreendemos que a vida infracionou com essas/es jovens não oferecendo escolhas possíveis para a sua sobrevivência, para a sua cidadania.

O ponto alto da análise de Caldeira recai sobre como os instrumentos públicos de justiça e segurança não estão à disposição dos adolescentes e jovens em epígrafe. Uma vez que as políticas públicas universais, de educação e saúde falharam, as políticas de assistência social revelam uma falência de um sistema público que deslegitima os direitos civis das/os jovens da periferia.

O sistema judiciário é ineficaz, a justiça é exercida como um privilégio da elite, os direitos individuais e civis são deslegitimados e as violações dos direitos humanos (especialmente pelo Estado) são rotina. Essa configuração específica não ocorre em um vácuo social e cultural: a deslegitimação dos direitos civis está profundamente enraizada numa história e numa cultura em que o corpo é incircunscrito e manipulável, e em que a dor e o abuso são vistos como instrumentos de desenvolvimento moral, conhecimento e ordem (Caldeira, 2000, p. 375).

Uma vez da falência das políticas públicas e das diversas violências (simbólica, institucional, a fome e a miséria e até mesmo a tortura), as quais essas/es adolescentes e jovens são submetidas/os, construímos, enquanto sociedade, uma relação "manipulável" com o corpo.

Essa relação não permite estabelecer normas e regras universais sobre o respeito individual, criando uma circunscrição dos corpos que estabelece uma relação entre “dominadores” e “dominados”, “opressores” e “oprimidos” tendo como cenário o contexto de desigualdade social.

Embora adolescentes e jovens nas periferias dividam experiências de pobreza e violência, o contexto da privação de liberdade evidencia essas diferenças, estabelecendo um novo estigma a esses jovens.

A elaboração do preconceito na fala do crime, a recriação simbólica de desigualdades exatamente à medida que a democracia cria raízes, o apoio à violência policial a às medidas privadas e ilegais de lidar com o crime, a construção de muros na cidade, o enclausuramento e o deslocamento dos ricos, a criação dos enclaves fortificados e as mudanças no espaço público rumo a padrões mais explicitamente separados e não democráticos, o desrespeito aos direitos humanos e sua identificação com “privilégios de bandidos” e a defesa da pena de morte e das execuções sumárias são todos elementos que vão na direção oposta e muitas vezes contestam a democratização e a expansão de direitos (Caldeira, 2000, p. 375).

Dissertando sobre a lógica de “enclaves fortificados”, Caldeira (2000) chega a conclusão de que o próprio movimento das cidades se dá em torno das desigualdades, defendendo a ideia de que os espaços coletivos não são voltados para as camadas populares, onde o próprio conceito de segurança estabelece “muros” que definem a desigualdade social e “justificam” a violência simbólica estabelecida. Definindo o conceito de “Enclaves fortificados” Caldeira aponta suas características básicas:

São propriedade privada para uso coletivo e enfatizam o valor do que é privado e restrito ao mesmo tempo que desvalorizam o que é público e aberto na cidade. São fisicamente demarcados e isolados por muros, grades, espaços vazios e detalhes arquitetônicos. São voltados para o interior e não em direção à rua, cuja vida pública rejeitam explicitamente. São controlados por guardas armados e sistemas de segurança, que impõem as regras de inclusão e exclusão. São flexíveis: devido ao seu tamanho, às novas tecnologias de comunicação, organização do trabalho e aos sistemas de segurança, eles são espaços autônomos, independentes do seu entorno, que podem ser situados praticamente em qualquer lugar” (Caldeira, 2000, p. 259).

## 2.3 Corpo vulnerável: o corpo como fenômeno social em Judith Butler

A partir da abordagem da Tereza Caldeira (2000) sobre o corpo incircunscrito e da definição de corpos precarizados de Arroyo (2019), uma visão mais ampla faz-se necessária para a compreensão das narrativas apresentadas nessa dissertação.

Tomando por base a composição de cinco ensaios escritos entre 2004 e 2008 por Judith Butler faço uso da obra *Quadros de guerra*<sup>4</sup> acerca das vidas passíveis da eliminação e do extermínio descrita por Butler (2020), através do conceito de enquadramento.

Butler (2020) mostra, nesta perspectiva, uma possibilidade de observar a vida como um objeto vulnerável onde, a partir dessa vulnerabilidade, institui-se uma normatividade sobre um corpo precarizado pela instituição da exterioridade ao mundo. Apresentamos então a noção do corpo vulnerável, como define a autora:

O corpo é um fenômeno social: ele está exposto aos outros, é vulnerável por definição. Sua mera sobrevivência depende de condições e instituições sociais, o que significa que, para “ser” no sentido de “sobreviver”, o corpo tem de contar com o que está fora dele (Butler, 2020, p. 57-58).

Nesse sentido, identificamos um novo ponto de intersecção entre a teoria dos corpos precarizados de Arroyo (2019), dos corpos incircunscritos de Caldeira (2000) e agora dos corpos vulneráveis de Butler (2020).

Essa definição nos aproxima da lógica estabelecida por Caldeira (2000) sobre crime e desigualdade, uma vez que nos disponibilizamos a observar as narrativas de adolescentes que carregam em seus corpos marcas de uma sociedade que criminaliza a pobreza aumentando o controle punitivo sobre corpos periféricos.

Para esta análise, utilizaremos o conceito de vidas precárias, em Butler (2020), refletindo sobre a capacidade de comoção que levam esses corpos a receber classificações merecedoras de proteção ou não.

---

<sup>4</sup> 1 A obra, BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, publicada em 2015 pela Editora Civilização Brasileira, retoma o pensamento da filósofa acerca das vidas passíveis de luto, denominadas pela autora na obra *Vidas precárias* (2004).

A condição precária da vida nos impõe uma obrigação. Devemos nos perguntar em que condições torna-se possível apreender uma vida, ou um conjunto de vidas, como precária, e em que condições isso se torna menos possível ou mesmo impossível. É claro, não se deduz daí que se alguém apreende uma vida como precária decidirá protegê-la ou garantir as condições para a sua sobrevivência e prosperidade (Butler, 2020, p. 15).

Partindo do pressuposto que observamos um recorte da sociedade que vive sob a égide da privação de direitos, não conseguiremos ouvir vozes adolescentes em privação de liberdade se não levarmos em consideração o campo onde esses corpos foram retirados e privados dessa liberdade.

Não cabe a este trabalho questionar o motivo que levou a/o adolescente ao ato infracional, mas de ilustrar os percursos dessas/es jovens e quão tortuosos foram esses caminhos e do quanto o aumento do controle punitivo, a ênfase na guerra às drogas e a criminalização da pobreza contribuíram para o aprisionamento dessas/es jovens.

Contudo, quero demonstrar que, se queremos ampliar as reivindicações sociais e políticas sobre os direitos à proteção e o exercício do direito à sobrevivência e à prosperidade, temos antes que nos apoiar em uma nova ontologia corporal que implique repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social (Butler, 2020, p. 15).

Para tanto, proponho ao leitor o exercício da neutralidade sobre o ato infracional e o reconhecimento da existência do outro, a partir de um conjunto de relações que precedem o conflito com a lei. Um ponto crucial neste ensaio é o entendimento da complexa relação que considera um específico entendimento sobre estabelecer padrões para a liberdade, ou melhor, limitações para a liberdade, restringindo, por exemplo, uma vida a um ato, desconsiderando os campos sociais em que esses jovens estão inseridos.

Para análise das narrativas, portanto, proponho a noção de Butler (2020) sobre enquadramento, permitindo ao espectador a observação para além das molduras da imagem e dos espaços estruturados, dando sentido a uma interpretação que nos leve à compreensão do porquê essas/es adolescentes foram levadas/os ao ato infracional.

Quando um quadro é emoldurado, diversas maneiras de intervir ou ampliar a imagem podem estar em jogo. Mas a moldura tende a funcionar, mesmo de uma forma minimalista, como um embelezamento editorial da imagem, se não como um auto comentário sobre a história da própria moldura. Esse sentido de que a moldura direciona implicitamente a interpretação tem alguma ressonância na ideia de *incriminação/armação* como uma falsa acusação. Se alguém é incriminado, enquadrado, em torno de sua ação é construído um “enquadramento”, de modo que o seu estatuto de culpado torna-se a conclusão inevitável do espectador (Butler, 2020, p. 23).

### 3 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

Nada disto é muito científico, mas eu não sou um cientista. Sou um jornalista. Não recolhi todos os fatos com indiferença, nem os ordenei pacientemente com o objetivo de serem preservados e laboratorialmente analisados. Não os quis preservar, quis destruir os fatos. O meu intuito foi tão científico como o espírito da minha investigação e dos meus registros; foi, como já referi, ver se os fatos vergonhosos se apresentavam em toda a sua crueza, agitando a indiferença cívica e incendiando o orgulho americano. Era este o componente jornalístico, a intenção de convencer e de provocar reações (Steffens, 1904, In Bogdan e Biklen, 1982, p. 23).

Já sabemos que a inquietação que motiva essa pesquisa se recai sobre as trajetórias escolares (bem como pessoais) descontínuas de estudantes em restrição de liberdade (resultado do trabalho de observação de três anos à frente da coordenação de educação no atendimento socioeducativo na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco), que retornam aos seus estudos em escolas intra-muros.

O tema tem sua pertinência enquanto investigação que analisa como narrativas autobiográficas podem compor as aulas de sociologia partindo das construções narrativas de estudantes em cumprimento de medida socioeducativa e em torno de suas memórias e trajetórias pessoais.

É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem (Brasil, 2006).

Define-se como objeto desta pesquisa a hipótese de que ao narrar a própria experiência, o(a) estudante provoca estranhamento e desnaturalização, do saber do

senso comum e possibilitam transformações nas relações entre o ensino da sociologia, o fazer social, a estrutura social e o espaço escolar.

Somada a esse objeto, acrescenta-se a necessidade de conhecimento das histórias de vida dessas adolescentes e como elas se reproduzem fora do ambiente escolar e se somam aos temas tratados no contexto do ensino da sociologia.

No entanto, construir um caminho metodológico no âmbito desta pesquisa exigirá do leitor a consideração do que compreendemos por método biográfico das ciências sociais e o quanto o mesmo se distancia da história de vida e biografia utilizadas pela história, de modo que a pesquisa se inscreva no campo das representações que o sujeito tem de si mesmo e de suas práticas, e como essas representações se conectam com a de outras jovens dentro ou fora desse sistema.

Em primeiro lugar, preciso qualificar a escuta e definir a matriz da reflexão que é sociológica, dando consistência ao método biográfico utilizado nesta pesquisa. Nota-se que, enquanto na história ocorre um refluxo do indivíduo como problemáticas científica, nas Ciências Sociais, ele aparece instituindo um novo modo de abordar a sociedade. A proposta desse novo método não é, no entanto, a mesma da biografia histórica tradicional. Tendo o relato de vida e a autobiografia como eixos da pesquisa, o método biográfico lançado pela sociologia representa a concepção pessoal dos atores sociais na produção sociológica (Kohli, 1993, p. 174 *apud* Silva, 2002, p. 28).

Outra questão a ser levada em consideração é de que não cabe ao campo desta pesquisa tomar como unidade o indivíduo em sua concepção pessoal, mas de compor um conjunto de histórias que, ao serem narradas, possam compor um sistema de ideias, valores, símbolos, reconhecidos como marcadores da juventude, até porque partimos do pressuposto de que as trajetórias narradas pelas estudantes se somam a de milhares outras jovens dentro ou fora desse sistema (socioeducativo).

[...] os pesquisadores desejam reconstruir, através das histórias de vida, a história estrutural e sociológica de determinados grupos sociais. Uma verdadeira descontinuidade na própria concepção da técnica e na sua inserção num método mais amplo ocorre [...]. O pesquisador não está interessado numa história de vida de cunho psicológico e individualista, ou até com função terapêutica. Pelo contrário, está interessado em reconstruir a trajetória sociológica e histórico-estrutural de um determinado grupo social (ou vários, no caso de estudo comparativo). Nesse caso, a unidade de

investigação não é nem uma autobiografia oral ou escrita, mas várias histórias de vida entrelaçadas e constitutivas das várias posições e itinerários da trajetória de um grupo (Marre, 1989, p. 108 *apud* Silva, 2002, p. 28-29).

Ainda no campo da compreensão do método biográfico das ciências, convém reiterar que o recurso utilizado foi o das narrativas pessoais, uma vez que a autoetnografia também figura enquanto gênero da etnografia e método de pesquisa qualitativo das Ciências Sociais, entretanto, as “narrativas pessoais” propõem-se a compreender um “eu” ou algum aspecto de uma vida que se entrecruza com o contexto cultural e social, que se conecta a outros participantes (ou sujeitos da pesquisa), e convida os leitores a entrar no mundo do autor e a usar o que lá aprenderam para refletir, compreender e lidar com suas próprias vidas (Ellis, 2004, p. 46 *apud* Santos, 2017, p. 228).

Derivada da etnografia urbana e organizacional da Escola de Chicago, a autoetnografia tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural (Ellis, 2004 *apud* Santos, 2017, p. 220). No entanto, é um método de pesquisa que faz uso da experiência pessoal do pesquisador, recurso que pode aparecer em primeiro plano, logo optamos pelo relato de vida e a autobiografia.

### **3.1 Modelos de Análise**

A estratégia prevista para o desenvolvimento do presente estudo exigiu algumas delimitações que foram definidas segundo critérios considerados coerentes com os objetivos e o desenho da pesquisa. Uma das mais importantes destas delimitações diz respeito ao conceito de investigação qualitativa em educação.

Segundo Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destaquei a pesquisa narrativa entendida como uma forma de compreender a experiência humana uma vez que

[...] uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (Clandinin e Connelly, 2011, p.18).

A pesquisa qualitativa foi dividida em três eixos estruturantes: o primeiro deles é a pesquisa de campo. Em se tratando de adolescentes em conflito com a lei “os relacionamentos precisam ser trabalhados” (Clandinin e Connelly, 2011, p. 110).

Estou partindo do pressuposto que a medida socioeducativa traz elementos que (re)estruturam o conceito de clima organizacional e seus elementos constituintes, o que interfere no desempenho dos atores sociais no âmbito educacional.

As características dos Centros de atendimentos socioeducativo são próximas às denominadas por Goffman (2010) em seu conceito de instituição total: toda a instituição tem tendências de “fechamento”. Sendo algumas mais fechadas do que outras. Seu fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos (Goffman, 2010, p.16).

Nesse sentido, o conhecimento do campo se torna ainda mais importante, visto que as relações entre profissionais do atendimento socioeducativo, adolescentes e seu ambiente interno (o da internação) são ainda mais complexas, uma vez que a flexibilidade para implementação de políticas de educação é mais restrita e que a capacidade de atuação do professor (por exemplo) é determinada pelas políticas e diretrizes da política de atendimento socioeducativo. Assim, a problemática que estimula esta etapa é: Como o clima organizacional pode interferir no processo de conhecimento das trajetórias de vida das adolescentes?

O segundo eixo, faz uso da pesquisa narrativa para dar destaque às experiências das estudantes. A experiência é pessoal e social, pois tanto o pessoal como o social estão sempre presentes. Segundo Clandinin e Connelly (2011), por condições pessoais entendem-se sentimentos, esperança, desejos, reações estéticas e disposição moral do pesquisador ou do participante. Por condição social,

entendem-se as condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos (Sahagoff, 2015).

O uso de narrativas pessoais como método de pesquisa, parte do reconhecimento da legitimidade da/do adolescente enquanto sujeitos de direitos e em sua capacidade de narrar a sua história, contando-nos a sua versão dos fatos. Do ponto de vista da pesquisa com adolescentes, essa perspectiva está em consonância com o Estatuto da Criança e do adolescente, que em seu Art. 05, assegura a todas/os adolescentes o direito de ser ouvido e expressar seus desejos e opiniões, assim como permanecer em silêncio (Brasil, 1990).

O objeto é investigar as experiências das adolescentes e qual o aprendizado para o ensino da sociologia de forma que as mesmas elaboram sobre o que acontece e o que lhe acontece. Passeggi (2014), entende a *reflexividade autobiográfica* como uma disposição humana para refletir sobre si e as experiências vividas, defende a importância de ouvir as crianças para melhor compreender os sentidos que atribuem ao que vivenciam na escola (Passeggi & Nascimento & Oliveira, 2016, p. 113).

A narrativa de si é sempre uma representação. Ao recontar sua história, essas meninas e meninos mergulham em um contexto social importante para a disciplina sociologia. A reconstrução particular da narrativa de uma/um adolescente se combina com as narrativas de muitas/os outras/outros estudantes da educação básica, dada a trajetória percorrida por adolescentes e seus corpos precarizados de suas casas até a escola.

Este segundo eixo tornou-se fundamental, pois é exatamente aqui que encaixo a pesquisa narrativa e me debruço sobre a trajetória de 06 (seis) adolescentes do CASE Santa Luzia, único Centro de atendimento socioeducativo feminino do Estado de Pernambuco. É importante frisar que a unidade em epígrafe também faz o acolhimento de meninas e meninos TRANS, nos compêndios deste trabalho chamarei o CASE Santa Luzia de Unidade MISTA e não de unidade feminina dando visibilidade a adolescentes transgêneros que têm a possibilidade de cumprir medida em unidades que preservem a sua integridade física e emocional.

O Conselho Nacional de justiça já havia publicado em 2020 a Resolução CNJ nº 348/2020, considerando os Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e

Identidade de Gênero (Yogyakarta, 2006). No mesmo ano, a cartilha “Pessoas LGBTI no Sistema Socioeducativo - Cartilha para implementação da Resolução CNJ 348/2020” foi lançada pelo conselho no sentido de orientar usuários do Sistema socioeducativo sobre direitos das pessoas LGBTQIAPN+, incluindo o de proteção à integridade da/do adolescente. Ratificando a necessidade de manter a nomenclatura Unidade Mista Santa Luzia e não unidade Feminina.

O terceiro eixo, estabelece a relação entre a reconstrução particular da narrativa de 06 (seis) adolescentes e as possibilidades para o ensino da sociologia, descritos no bloco 3 – narrativas.

## **3.2 Procedimentos metodológicos**

### **3.2.1 Pesquisa de Campo**

A pesquisa de campo compõe as seguintes ações: Apresentação da carta de anuência; a apresentação do projeto para a equipe técnica da unidade (que compreende a coordenação técnica, assistente social, psicóloga e pedagoga); o primeiro encontro com as jovens e a apresentação do projeto; a mobilização das participantes; a construção do cronograma dos encontros-narrativas.

Um outro ponto que precisa ser levado em consideração é o aspecto da medida socioeducativa em meio fechado. A pesquisa só pode ser realizada em datas e horários determinados pela Coordenação geral da unidade e com o acompanhamento da psicóloga ou assistente social da unidade. A profissional em epígrafe foi escolhida uma vez do sigilo da profissão e por já fazer uso da escuta das narrativas das adolescentes em sua prática profissional na unidade.

### **3.2.2 Encontros narrativas**

A composição desse percurso metodológico compete a um conjunto de instrumentos de pesquisa que partilhem narrativas sobre a vida e as relações sociais estabelecidas pelas/os jovens.

Ao situar e descrever sobre ‘pesquisar com jovens para dar sentido a seus trajetos de aprendizagem’, Fernando Hernández aponta o papel da perspectiva narrativa nas pesquisas por ele realizadas: construir um modelo de relação baseado no intercâmbio, e não na coleta de informação (Hernández, 2017)<sup>5</sup>.

Não se trata de utilizar um método (a entrevista) para fazer com que o outro nos diga, e com seu dizer gere um conhecimento acadêmico que fale em seu nome. O desafio que tínhamos que enfrentar era descolonizar a relação com o outro, seu lugar e o nosso, na pesquisa social. O que significa pensar juntos não apenas sobre a experiência narrada do outro, mas sobre a experiência do encontro entre sujeitos; entre eles e nós. Não para confirmar uma hipótese de partida ou adaptar a experiência de seu dizer a leituras/categorias previamente estabelecidas, mas para abrir-nos a novos modos de relação que surgem da forma como sustentamos as histórias, os relatos (Hernández, 2017)<sup>6</sup>.

Para tanto, o autor pressupõe que assumamos uma série de considerações que, em boa medida, procedem de Kincheloe e Berry (2004 *apud* Hernández, 2017), e que levamos em conta no processo de relação com os jovens, sendo elas:

Assumir que os seres humanos têm um papel ativo no que fazem, que não são vítimas passivas; ter em conta que se trata de uma pesquisa que pretende construir significados, não encontrá-los; o que investigamos é a relação com o mundo, não o mundo; A relação com o sujeito é complexa e mercurial, imprevisível e complexa, e as histórias construídas durante todo o processo serão construções e reconstruções, resultado de negociações e discussões registradas sempre que possível no próprio texto da história; a posição do *bricoleur*, a pesquisa como bricolagem, implica que forma de construir uma relação é a partir dos fragmentos, como uma montagem, de tecer um fio, de encaixar partes, um trabalho de artesanato (Hernández; Padilla, 2011 *apud* Hernández, 2017, p. 830).

Com essa base elaboramos as etapas de execução dos encontros-narrativas: A primeira etapa sugere o registro biográfico e de autoimagem realizada com as adolescentes através do autorretrato. A atividade possui duplo objetivo: o de estreitar os laços entre o pesquisador e estudante e o de criar uma outra possibilidade de as/os jovens narrarem suas trajetórias, expressando-se imagetivamente.

---

<sup>5</sup> HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação IN: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E.C. (Orgs.). Pesquisa narrativa. Interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. Edição do Kindle. p. 861.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 830.

A técnica do autorretrato aqui é tomada como “representativa da individualidade de seu autor”, conforme definição de Rauen & Mololi (2015), no artigo intitulado “imagens de si: o autorretrato como prática de construção da identidade”:

O autorretrato é um subgênero do retrato e pode ser definido como uma imagem representativa da individualidade de seu autor; assim como o retrato genérico, busca revelar particularidades do retratado, valorizando sua singularidade, em detrimento do típico. No sentido clássico do termo, o retrato, independentemente de refletir características do próprio autor ou de um modelo externo, buscará caracterizar seu objeto de investigação, evocando e ressaltando particularidades do mesmo, de forma a recortá-lo do contexto. Desta forma, o autorretrato seria uma representação da individualidade do próprio autor, e, portanto, pressupõe-se que funcione como uma reflexão sobre o universo particular do mesmo (Rauen & Mololi, 2015, p. 56-57).

O processo de construção do autorretrato é da própria adolescente, amparado apenas em três perguntas geradoras: Como você se vê? O que você pensa de si? Que imagem conta a sua história?. Nesse processo, utilizamos registros fotográficos onde as jovens podem criar eixos de identificação como cor de pele, local onde mora, atividade acadêmica e/ou profissional e/ou violência simbólica/institucional. Para além dos registros fotográficos, as adolescentes foram convidadas a “rascunhar” o seu autorretrato. Essa etapa configura o período de aproximação do pesquisador com as entrevistadas, criando um clima de descontração compreendendo que todas as histórias de vida imputam o relato de experiências boas e experiências traumáticas, logo tomamos por objetivo ouvir as histórias e não as ressignificar.

A etapa seguinte foi direcionada pelas entrevistas. Foram de até 3 (três) encontros com cada adolescente no decorrer desta etapa. As entrevistas foram no formato *não estruturadas*. À medida que as/os adolescentes narram os seus autorretratos o processo, adquire um foco progressivo. A escolha ao instrumento remete-se ao relato da experiência de Goodson (2017):

O desejo de manter as entrevistas não estruturadas no começo decorreu do desejo de fazer com que os contadores ensaiassem seus relatos conosco, com menor nível de intervenção possível. O papel do entrevistador é o de

ouvinte, e assim tentamos, pelo menos na primeira entrevista, aderir ao máximo ao nosso ‘voto de silêncio’ (Goodson, 2017)<sup>7</sup>

O autor também sugere “manter em aberto o máximo de caminhos possíveis, durante o máximo de tempo possível”, a fim de garantir que não ocorra “um fechamento precoce de narrativas importantes. A extensão do foco e da estrutura depende do entrevistador e de cada respondente” (Goodson, 2017)<sup>8</sup>

Nesse aspecto cabe retomar a perspectiva da pedagogia dos corpos, porque é na centralidade dos corpos que definimos que a nossa estratégia será a de atribuir a esse corpo pedagógico o seu território e o seu tempo histórico uma vez que cada narrativa tem um contexto determinado.

Goodson defende, inclusive que:

[...] devemos tentar adotar uma preocupação constante com o tempo e o período histórico, bem como com o contexto e a localização histórica. Ao estudarmos a aprendizagem, tal qual qualquer outra prática social, precisamos assimilar uma compreensão do contexto, tanto histórico quanto social, em que ela ocorre. Isso significa que nossa coleção inicial de relatos de vida, na forma como foram narrados, desloca-se para uma colaboração com nossos contadores de histórias sobre o contexto histórico e social de suas vidas. Ao término do projeto, esperamos que o relato de vida se torne uma história de vida, uma vez que se situa em um tempo histórico e em um contexto determinados” (Goodson, 2017)<sup>9</sup>

A partir deste contexto, apresenta-se a necessidade de pesquisar uma nova pedagogia dos corpos, amparada pelos conceitos de “Corpos precarizados” de Aroyo (2012) e “corpos incircunscritos” de Teresa Caldeira (2000), fundamentada na necessidade de problematizar processos históricos nos quais as narrativas de estudantes em conflito com a lei estavam imbricadas.

É importante ressaltar que os encontros-narrativas foram realizados com o acompanhamento da assistente social da unidade. A profissional em epígrafe foi escolhida uma vez do sigilo da profissão e por já fazer uso da escuta das narrativas das adolescentes em sua prática profissional na unidade. Para a realização dessa etapa o projeto foi submetido à apreciação e aprovação da Comissão Nacional de

---

<sup>7</sup> GOODSON, Ivor. A ascensão da narrativa de vida. IN: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E.C. (Orgs.). Pesquisa narrativa. Interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. Edição do Kindle. p. 521.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 521.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 544.

Ética em Pesquisa – CONEP, do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) e UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco). Os nomes das adolescentes foram alterados no intuito de garantir a segurança das/dos adolescentes, também não foram feitas referências sobre a naturalidade, cidade de moradia ou nome de pessoas da família. O foco deste estudo não se recaiu sobre o ato infracional, embora as/os adolescentes tenham liberdade em trazer referências sobre a medida socioeducativa, uma vez que a mesma faz parte da história de vida que está sendo narrada (na maioria das vezes consequência dela).

### 3.2.3 A reconstrução particular da narrativa das/dos adolescentes e as possibilidades para o ensino da sociologia

Esse momento, consiste em ponto de partida para empreender um esforço de pesquisa no sentido de compreender o espaço dado às autobiografias de jovens e adolescentes em corpos precarizados e a importância dessas narrativas para o ensino da sociologia no ensino médio. Esse momento também será dividido em etapas, sendo elas: a apresentação das narrativas de si; a análise das histórias de vida contadas; a aproximação dessas histórias com conteúdos da sociologia, apresentadas no bloco 3 – narrativas.

A organização dos procedimentos metodológicos me impeliu a classificá-lo, enquanto terceiro eixo desta pesquisa para que ficasse nítido ao leitor o objetivo deste trabalho.

## **BLOCO 2 – PERCURSOS**

### **4 EIXO I: PESQUISA DE CAMPO – DIÁRIO/BÚSSOLA DE CAMPO DO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO MISTO SANTA LUZIA**

O Centro de Atendimento Socioeducativo Misto (CASE), Santa Luzia, já era uma unidade bem conhecida para este pesquisador. Durante muitos anos, visitei a unidade e, por alguns meses, cheguei a atuar como coordenador pedagógico do anexo escolar da unidade em epígrafe. Ao longo dos anos, O CASE misto Santa Luzia funcionou em uma casa adaptada no bairro da Iputinga, na cidade do Recife, transferindo sua sede, durante a pandemia da COVID-19, para o complexo Bongi, na Avenida Abdias de Carvalho, S/N, também localizada na capital.

O prédio é chamado de complexo Bongi porque também abriga o Centro de Internação Provisória (CENIP) masculino e misto. Este último, atende meninas cis e meninas trans, além de meninos trans.

A mudança para o complexo Bongi foi muito significativa. O novo prédio trazia uma infraestrutura que atendia as necessidades de alojamentos adequados e espaços para realização de atividades esportivas e educacionais em um único lugar. O espaço é composto por um prédio de dois pisos, sendo o primeiro piso formado pela escola, refeitório, biblioteca, laboratório, espaços para atividades manuais, além de área administrativa e, o segundo pavimento, onde ficam os alojamentos das meninas e meninos. A área externa é composta por quadra poliesportiva coberta, estacionamento, prédio para coordenação geral/técnica e administrativa, equipe técnica e salas para atendimento das/dos adolescentes.

A equipe de coordenação (Catarina e Jailda), recebeu o projeto com muito entusiasmo, o que demonstrou o bom clima organizacional da equipe com as/os adolescentes. O mesmo se deu com a Assistente Social (Kamila) e a Psicóloga da unidade. A assistente social demonstrou não só interesse na pesquisa, mas a importância das histórias que as adolescentes trazem para a unidade. Para a profissional do Serviço Social, conhecer e acolher as histórias de vida dessas meninas e meninos facilita na passagem pela medida socioeducativa e na

reintegração aos laços familiares e sociais uma vez da extinção/progressão da medida.

O mesmo foi defendido pela coordenadora geral do CASE misto Santa Luzia Catarina Régia:

[...] o índice de reincidência das/os meninas e meninos desta unidade é muito pequeno. As histórias de vida dessas/es adolescentes são tão trágicas que quando elas/es chegam aqui encontram oportunidades que nunca tiveram na vida. Temos vários exemplos de adolescentes que chegam aqui sem documentos pessoais, ou que nunca foram para um atendimento odontológico ou que nunca fizeram um curso fora das atividades escolares formais. Aqui elas/es têm a oportunidade de fazer um curso profissionalizante e até de estagiar, saindo com experiência profissional. Só lamentamos que essa oportunidade só tenha surgido em um momento tão trágico na vida dessa/e adolescente, mas mesmo assim acreditamos que esse espaço é para a mudança, para a transformação e para o acolhimento, independente do ato infracional” (Catarina Régia, Coordenadora Geral do CASE).

A assistente social da unidade acompanhou todo o projeto, desde a assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), do Termo de anuência livre e esclarecida (TALE), do acolhimento das documentações e da seleção das/os meninas/os. O critério de seleção foi muito simples, o de escolher adolescentes que pudessem ficar mais tempo na unidade no sentido de participar do início ao fim do processo de autorização da pesquisa e da construção das narrativas.

A sala utilizada para a realização das escutas foi a da equipe técnica. As/os próprias/os adolescentes optaram em escolher a assistente social como profissional para acompanhamento dos encontros-narrativas, embora em alguns momentos algumas/uns adolescentes pediram para que a profissional saísse para contar algum “detalhe” que a/o mesma/o não gostaria de expor para alguém que não fosse o pesquisador. Em princípio achei que isso tivesse alguma relação com os relatórios de progressão produzidos por esta profissional, mas o elo de confiança que foi construído durante a pesquisa potencializou a construção das narrativas.

## **5 EIXO II: A PESQUISA NARRATIVA – GUIA PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DE SI**

A primeira etapa sugere o registro biográfico e de autoimagem realizada com as adolescentes através do autorretrato. A atividade possui duplo objetivo: o de estreitar os laços entre o pesquisador e estudante e o de criar uma outra possibilidade das jovens narrarem suas trajetórias, expressando-se imagetivamente. É importante lembrar que esse é o segundo contato do pesquisador com as adolescentes. O primeiro contato se deu na apresentação do projeto de pesquisa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e sua respectiva assinatura.

No capítulo correspondente aos encontros-narrativas, fiz uso da fundamentação teórica necessária que justifica a utilização da análise imagética para esta etapa, cabendo a este momento o roteiro utilizado para a realização da atividade, bem como os recursos necessários.

### **5.1 As etapas dos encontros-narrativas**

1. A/o adolescente é novamente apresentada/o às orientações da pesquisa quanto ao sigilo da identidade e a segurança dos dados.
2. Em um segundo momento a/o adolescente é convidada/o a escolher, dentre 44 (quarenta e quatro) fotografias e imagens expostas sobre a mesa, àquelas as quais a mesma se identifica. No momento da escolha, não existe a necessidade de explicações ou justificativas. Não existe número mínimo ou máximo de fotografias e imagens a escolher. A/O adolescente pode fazer perguntas sobre as imagens e as mesmas podem ser contextualizadas a partir da fonte.
3. Após a escolha das fotografias e/ou imagens as adolescentes são convidadas a construir uma "linha do tempo" para as mesmas. A linha será dividida em fatos que aconteceram primeiro e os que vieram a seguir. Como as fotos são

numeradas, o álbum de fotos de cada adolescente seguirá uma ordem cronológica numérica. A ideia dessa etapa é tornar familiar a organização dos fatos a partir de uma ordem cronológica, resultando a organização dos eventos em uma sequência coesa e lógica.

4. Na medida que elas encerram a organização cronológica das imagens, elas começam a fazer a análise imagética das mesmas, conectando cada imagem com a sua história. Cada adolescente terá seu álbum de imagens, apresentado em ordem cronológica e com as anotações da análise imagética de cada foto pela adolescente.
5. Ainda no primeiro encontro-narrativa as/os adolescentes são convidadas/os a “rascunhar” o seu autorretrato. Essa etapa configura o período de aproximação do pesquisador com as entrevistadas criando um clima de descontração.
6. Do segundo encontro as/os narrativas das/os adolescentes serão direcionadas pelas entrevistas. Serão no máximo 3 (três) encontros com cada adolescente no decorrer desta etapa. As entrevistas serão não estruturadas e cada narrativa seguirá o percurso definido pela/o adolescente.

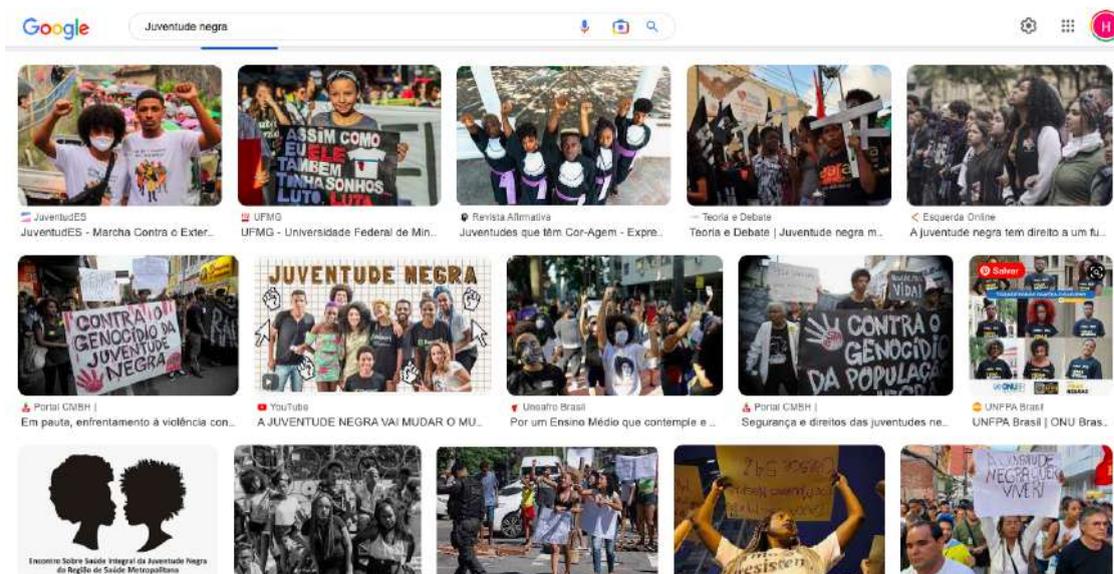
## **5.2 Curadoria das fotografias e imagens**

Para esta etapa da pesquisa foram selecionados 33 temas geradores a partir da escuta das/os próprias/os adolescentes no trabalho de campo. Os temas não revelam todo o espectro da juventude, mas faz um recorte bem generoso da realidade das/os meninas/os em epígrafe.

Tendo por base os temas geradores, cada um dos temas foi, individualmente, lançado na plataforma “Google imagens” e o critério de seleção da imagem era bem simples: aproximação do tema gerador, qualidade da imagem, possibilidade de download e impressão (direitos de imagem).

Utilizar a plataforma Google foi uma ferramenta muito interessante, uma vez que o sistema citado faz uso dos algoritmos\* enquanto ferramenta de busca. Assim, quando rastreamos o tema gerador "Juventude negra", por exemplo, nos deparamos (assustadoramente) com o seguinte resultado representado na *figura 1*:

Figura 1 - Tema gerador "Juventude negra"



Fonte: Plataforma Google

A maioria das fotos versava sobre o genocídio da juventude negra. Logo, a ferramenta de busca em questão não só apresenta imagens atuais sobre os temas apresentados, mas uma espécie de "opinião pública" sobre esses temas.

As fotografias e imagens foram impressas, numeradas e catalogadas a partir dos temas geradores citados abaixo. Cada imagem, uma vez escolhida pela adolescente, irá compor um álbum de imagens. Cada Adolescente terá seu próprio álbum.

### 5.3 Temas Geradores<sup>10</sup>

- Juventude urbana;
- Juventude Periferia;
- Juventude moradia;

<sup>10</sup> A lista completa das imagens e suas respectivas fontes podem ser observadas no Anexo - "Álbum de imagens".

- Juventude do campo;
- Juventude afrodescendente;
- Juventude sofrimento;
- Juventude assédio;
- Juventude violência;
- Juventude fome;
- Juventude tecnologia;
- Juventude movimentos sociais;
- Juventude sexualidade;
- Juventude polícia;
- Juventude vivência de rua;
- Juventude educação;
- Juventude família;
- Juventude pais e mães;
- Juventude esporte;
- Juventude entretenimento;
- Juventude drogas lícitas;
- Juventude drogas ilícitas;
- Juventude brega;
- Juventude passinho;
- Juventude negra;
- Juventude aborto;
- Juventude beleza;
- Juventude corpo;
- Juventude religião;
- Juventude movimentos sociais;
- Juventude ostentação;
- Juventude subemprego;
- Juventude sexualidade;
- Juventude Identidade de gênero.

## **BLOCO 3 – NARRATIVAS/PERSPECTIVAS**

### **6 A POTÊNCIA DAS NARRATIVAS**

Se tomamos a precariedade da vida como ponto de partida, então não há vida sem necessidade de abrigo e alimento, não há vida sem dependência de redes mais amplas de sociabilidade e trabalho, não há vida que transcenda a possibilidade de sofrer maus-tratos e a mortalidade (Butler, 2020, p. 45)

Esta dissertação procurou, por meio da análise das narrativas de adolescentes e jovens em conflito com a lei, observar a relação entre suas condições familiares, escolares, sociais e profissionais pregressas, bem como com as suas expectativas e destinos sociais, apresentando resultados que podem potencializar projetos escolares direcionados para esta juventude.

Partindo desse pressuposto, chegamos à conclusão de que as narrativas autobiográficas de adolescentes e jovens são ferramentas potentes para composição das aulas de sociologia e para o reposicionamento de professoras e professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Por meio das narrativas, analisamos as percepções individuais e coletivas de adolescentes e jovens e sua dimensão social, ao dar ênfase aos relatos conectados aos marcadores de juventude e a cultura do sujeito que narra, o que corrobora para a construção de percursos formativos mais próximos da identidade discente.

Todas as narrativas de si que serão apresentadas nos próximos tópicos, são acompanhadas por uma análise a partir da própria sociologia. Nem todos os elementos de fala são considerados para esta ação, uma vez que uma dissertação jamais seria suficiente. No entanto, tomo como oportunidade a possibilidade de dar voz a adolescentes e jovens e impulsionar a suas narrativas de forma a desmistificar o ato infracional como uma ação isolada, sem relação com a história de vida dessas meninas e meninos.

É importante ressaltar que todos os nomes aqui descritos não são nomes verdadeiros e que os elementos da narrativa que pudessem gerar alguma identificação dos jovens foram cuidadosamente suprimidos.

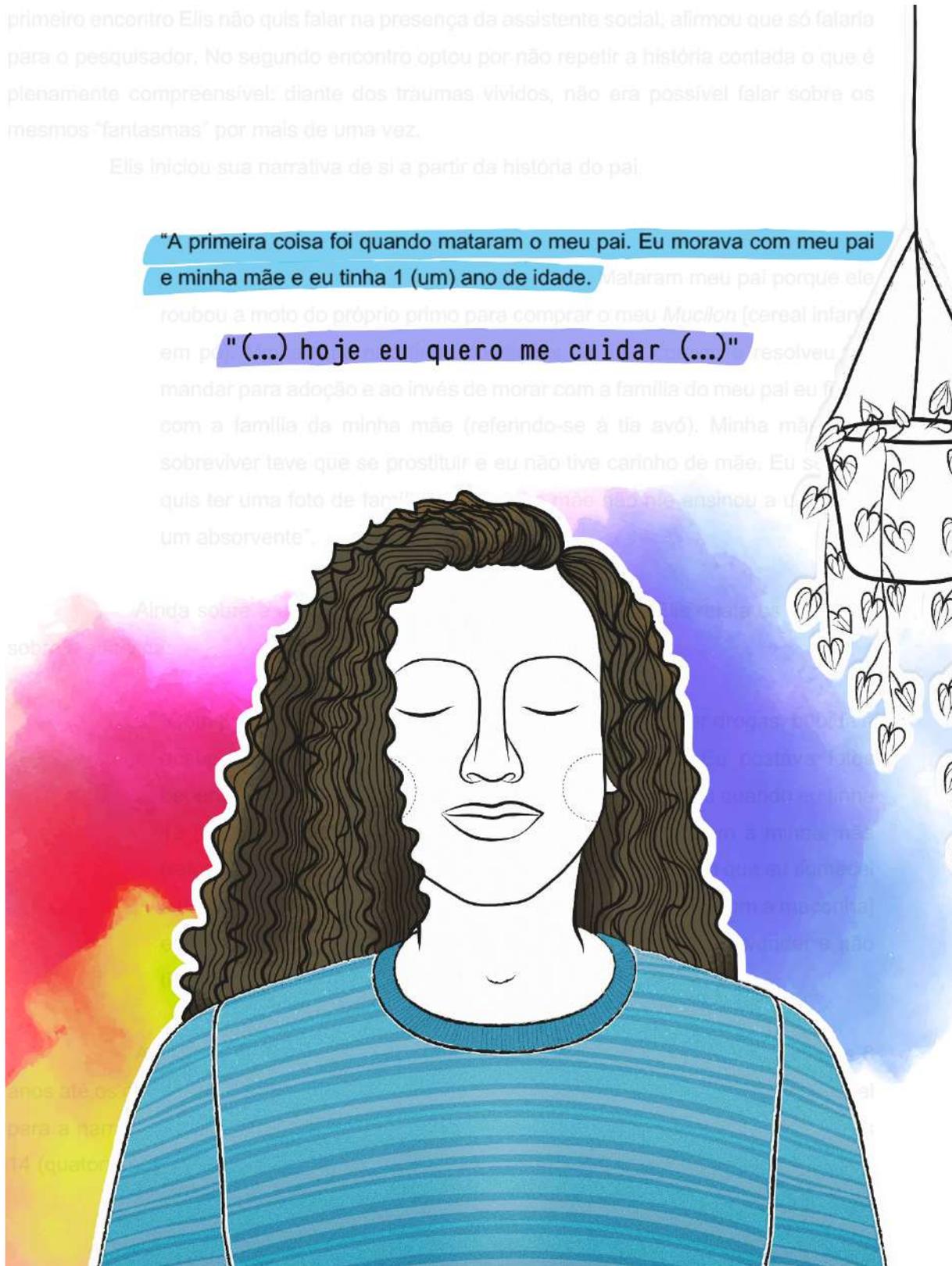
Figura 2 - Elis

primeiro encontro Elis não quis falar na presença da assistente social, afirmou que só falaria para o pesquisador. No segundo encontro optou por não repetir a história contada o que é plenamente compreensível: diante dos traumas vividos, não era possível falar sobre os mesmos "fantasmas" por mais de uma vez.

Elis iniciou sua narrativa de si a partir da história do pai:

**"A primeira coisa foi quando mataram o meu pai. Eu morava com meu pai e minha mãe e eu tinha 1 (um) ano de idade.**

**"(...) hoje eu quero me cuidar (...)"**



Fonte: Ana Sá<sup>11</sup>

<sup>11</sup>Contato: [anasa.ilustra@gmail.com](mailto:anasa.ilustra@gmail.com)

## 6.1 A narrativa de Elis

Álbum de fotografias escolhidas por Elis, conforme sua linha do tempo:

Imagem 3 - Casas do morro



Fonte: Foto 8 do álbum de imagens - Por Stella Paterniani e Lauro Carvalho<sup>12</sup>

Imagem 4 - Mãe



Fonte: Foto 31 do álbum de imagens - Por Juliana Sonsin<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup>Disponível em:

<https://www.brasilefato.com.br/2020/07/02/periferias-e-pandemia-desigualdades-resistencia-e-solidariedade>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.telavita.com.br/blog/mae-solo/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

Imagem 5 - Brinde



Fonte: Foto 35 do álbum de imagens - Gonçalo Villaverde / Global Imagens<sup>14</sup>

Imagem 6 - Paz



Fonte: Foto 28 do álbum de imagens - Por Gil Luiz Mendes<sup>15</sup>

Imagem 7 - Trabalho



Fonte: Foto 43 do álbum de imagens - Site Força Sindical<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup>Disponível em:

<https://www.dn.pt/pais/jovens-portugueses-fumam-menos-mas-consumo-de-alcool-aumenta-13026938.html>. Último acesso em 07.05.2023

<sup>15</sup> Disponível em:

<https://outraspalavras.net/outrasmidias/sp-retrato-da-juventude-interrompida-pela-policia/>. Último acesso em 07.05.2023

<sup>16</sup> Disponível em:

<https://fsindical.org.br/midias/585x290/34384-informalidade-cresce-e-e-recorde-em-20-estados.jpg>. Último acesso em 07.05.2023

Imagem 8 - Ostentação



Fonte: Foto 42 do álbum de imagens - Site A Verdade <sup>17</sup>

Imagem 9 - Baculejo



Fonte: Foto 29 do álbum de imagens - Thiago Gomes/Agência Pará<sup>18</sup>

Imagem 10 - Criança não pode ser mãe



Fonte: Foto 39 do álbum de imagens - Pedro Ladeira/Folhapress <sup>19</sup>

<sup>17</sup>Disponível em:

<https://averdade.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Funk-ostenta%C3%A7%C3%A3o-MCDALESTE.jpg>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

<sup>18</sup>Disponível em:

<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/entendimento-stj-sobre-abordagens-policiais-e-no-civo-fara-populacao-sofrer-diz-juiz-ronaldo-roth/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

<sup>19</sup>Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/03/aborto-ocorre-antes-dos-19-anos-para-metade-das-mulheres-que-dizem-ter-feito-procedimento.shtml>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

Imagem 11 - Cigarro



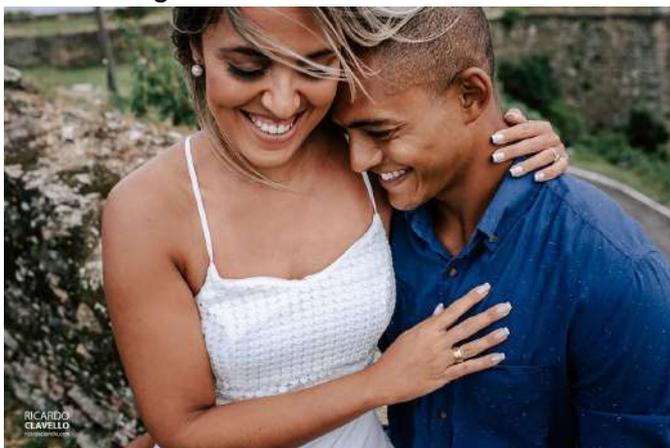
Fonte: Foto 34 do álbum de imagens - Foto divulgação/Folha de Pernambuco<sup>20</sup>

Imagem 12 - Fome



Fonte: Foto 23 do álbum de imagens - Site Colab PUC Minas<sup>21</sup>

Imagem 13 - Casal Heterossexual



Fonte: Foto 26 do álbum de imagens - Por Ricardo Clavello

---

<sup>20</sup> Disponível em:

[www.folhape.com.br/noticias/psicologa-alerta-para-prevencao-no-dia-nacional-de-combate-as-drogas-e/173344/](http://www.folhape.com.br/noticias/psicologa-alerta-para-prevencao-no-dia-nacional-de-combate-as-drogas-e/173344/). ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

<sup>21</sup> Disponível em: <https://blogfca.pucminas.br/colab/fome-e-pobreza/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

Imagem 14 - Casal de mulheres



Fonte: Foto 25 do álbum de imagens - Divulgação Site Dicas de Mulher<sup>22</sup>

Imagem 15 - Nascimento



Fonte: Foto 38 do álbum de imagens - Divulgação Câmara Municipal de Belo Horizonte<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Disponível em:

<https://www.dicasdemulher.com.br/wp-content/uploads/2022/05/homossexualidade-00.png>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

<sup>23</sup><https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2017/08/comiss%C3%A3o-especial-discutir%C3%A1-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-para-juventude-negra>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

Imagem 16 - Corpo Negro



Fonte: Foto 37 do álbum de imagens - Divulgação Câmara Municipal de Belo Horizonte<sup>24</sup>

Imagem 17 - Não é não



Fonte: Foto 16 do álbum de imagens - Por Carlos Costa/CMC<sup>25</sup>

Elis é uma adolescente de 15 anos, parda, cisgênero, heterossexual e moradora do agreste pernambucano.

Fez uso das fotografias escolhidas ainda nessa etapa da pesquisa e imediatamente começou a narrar a sua história. Embora convidada a rascunhar o seu autorretrato, a adolescente não produziu seu desenho.

Demonstrou muito interesse na pesquisa e optou em contar toda a sua história de uma vez só, ou seja, não conseguimos avançar para além de 02 (dois)

---

<sup>24</sup><https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2017/08/comiss%C3%A3o-especial-discutir%C3%A1-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-para-juventude-negra>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/semana-pro-mulher-promove-treinamento-contra-assedio-sexual>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

encontros. No primeiro encontro, Elis não quis falar na presença da assistente social, afirmou que só falaria para o pesquisador. No segundo, optou por não repetir a história contada, o que é plenamente compreensível: diante dos traumas vividos, não era possível falar sobre os mesmos “fantasmas” por mais de uma vez.

Elis iniciou sua narrativa de si a partir da história do pai.

“A primeira coisa foi quando mataram o meu pai. Eu morava com meu pai e minha mãe e eu tinha 1 (um) ano de idade. Mataram meu pai porque ele roubou a moto do próprio primo para comprar o meu *Mucilon* [cereal infantil em pó]. Minha mãe não tinha condições de ficar comigo e resolveu me mandar para adoção e ao invés de morar com a família do meu pai eu fiquei com a família da minha mãe (referindo-se à tia avó). Minha mãe para sobreviver teve que se prostituir e eu não tive carinho de mãe. Eu sempre quis ter uma foto de família, mas minha mãe não me ensinou a usar nem um absorvente” (Elis).

Ainda sobre a ausência da figura paterna e materna, Elis relata os impactos sobre a sua vida:

“Com 8 (oito) anos eu comecei a sair da escola para usar drogas, bebida e acabei começando a vender (para o próprio vício). Eu postava fotos bebendo e curtindo. Meu pai adotivo (tio avô) me estuprou quando eu tinha 12 (doze) anos, mas eu soube que ele fez o mesmo com a minha mãe (referindo-se à mãe biológica) também. Teve um momento que eu comecei a usar ‘Mary Jane’[uma forma de utilizar o crack misturado com a maconha] e fiquei viciada. Uma hora eu usava o que eu pegava para vender e não tinha como pagar e tive que fugir”(Elis).

As situações de fuga, abrigo e vivência de rua de Elis duraram dos 8 anos até os dias atuais. Em alguns momentos ela não conseguia seguir uma linha temporal para a narrativa, logo alguns registros se dão dentro do recorte temporal dos 8 (oito) aos 14 (quatorze) anos.

“Me mandaram para um abrigo e eu fugi. Eu fui morar em uma casa [abandonada] que não tinha telhado, mas tinha um colchão. Eu tinha muita abstinência e eu não consegui ficar no abrigo. Passei a viver na rua e na rua eu fui estuprada ‘pelos’ morador [dá a ideia que o fato se repetiu por mais de uma vez, que se tratava de pessoas diferentes e que estava ligado não só a vivência de rua, mas a abstinência]”(Elis).

Os “saltos” temporais eram muito grandes, diante da dificuldade em narrar os fatos. Em alguns momentos era difícil entender o que tinha acontecido primeiro. Sem

falar sobre o ato infracional, Elis já “salta” para a sua chegada na internação provisória:

“Quando eu cheguei em Recife fui direto para o CENIP<sup>26</sup> e me mandaram de volta para o abrigo (...) e eu fui parar na estação Joana Bezerra do metrô para encontrar um menino que eu conhecia [não relata de onde conheceu esse menino], mas ele queria me abusar e eu consegui pedir ajuda. Uma mulher que vendia ‘coisa’ na estação me deixou lá vendendo pra ela. Eu vendi coxinha, lanche e foi quando minha mãe [adotiva] me achou e me levou para a minha cidade e minha mãe biológica alugou uma casa para mim, mas eu vivia numa pobreza muito grande [referindo-se ao fato de que só a casa não era suficiente]. As minhas amigas me influenciavam muito e eu fugia e acabava usando drogas de novo, menos o crack. Eu cheguei até a roubar. Se me pegavam o juiz sempre me mandava para o abrigo [aqui Elis se refere a um juiz, mas também faz referência a uma figura feminina de autoridade, possivelmente uma juíza]. Eu ficava no quarto, orando e lendo a bíblia, até que ‘desafiei o inimigo’ [faz referência ao ‘diabo’ como ela mesmo chama] na oração eu disse que eu não ia mais cair em tentação mas a tentação veio e eu tomei um copo de VEJA [Faz referência ao produto líquido para limpeza diária] para ‘acalmar’ a tentação (...) eu comecei a ouvir coisas”(Elis).

A narrativa de Elis foi transcrita com pouca ou quase nenhuma interrupção. Os parênteses com três pontos, indicam algumas pausas na fala da adolescente onde a mesma faz um corte temporal e aparentemente muda de assunto ou continua na mesma narrativa, mas com um contexto diferente. A “oração”, por exemplo, aparece em um momento em que aparentemente a adolescente faz alusão ao processo de abstinência.

A adolescente interrompe a narrativa, faz um novo “salto” temporal e olhando para as fotografias sobre a mesa faz relatos sobre a sua vida:

“Fui mãe com 13 (treze) anos mas a criança nasceu morta. (...) Essa foto, [apontando para a foto 23 do álbum] na minha cidade tinha isso. Davam sopa e eu ficava no colo da minha mãe [adotiva] quando ela ia buscar a sopa (...) hoje eu quero me cuidar (...) Eu já tive com um menino que e tratava muito bem, mas também já quis me fazer mal. Já tive namorado ‘gerente’ [responsável pelo tráfico de drogas na localidade] que me deu uma vida muito boa. Eu usava muita roupa da Seaway e prata [acessórios], mas eu levava muito ‘enquadro’ [abordagem da polícia] eu achava que era por conta das roupas e do jeito de falar e eu não usava essas roupas antes eu só usava calça jeans. A polícia me fazia ‘enquadro’ mas eu não andava com nada de errado nos bolsos então eu acho que era por conta das roupas. (...)

---

<sup>26</sup> CENIP – A adolescente faz referência ao Centro de internação provisória Santa Luzia. A Internação Provisória é uma medida cautelar em que a/o adolescente fica em meio fechado, pelo prazo máximo de 45 dias, para que o ato seja apurado, de forma a decidir se a/o mesmo será liberado ou se cumprirá determinada medida socioeducativa.

Se eu tivesse tido o filho minha vida teria sido difícil, porque a vida era difícil e eu não tinha entendimento”(Elis).

Elis interrompe a narrativa e pergunta se pode ler um salmo<sup>27</sup>. Ela lê o Salmo 91 e pede para parar de falar sua história. Nesse momento, a atividade é interrompida e a adolescente pede para voltar para o alojamento.

### 6.1.1 Potência da narrativa: O corpo como um “locus de punição”

Compreender a lógica dos corpos precarizados de Arroyo (2019), nos serve como bússola para a análise da narrativa de Elis. As histórias de vida estão imbricadas aos percursos realizados por Elis e outras adolescentes desde o nascimento até o ato infracional e conseqüentemente à chegada ao espaço escolar.

Partindo desse pressuposto, Arroyo (2019) faz uma imersão ao universo dos/as adolescentes em conflito com a lei:

Os gestores, docentes-educadores das escolas públicas têm consciência de que não só os jovens, mas também os adolescentes chegam sabendo-se ameaçados em suas vidas. As adolescências populares avançam na vida carregando as mesmas ameaças vividas na infância e acrescentam as brutais ameaças de criminalização, morte com adolescentes e jovens. O reconhecimento das adolescências como sujeitos de direitos tem sido lento e com um viés assistencialista, moralizador, nomeados como Menores infratores em conflito com a lei (Arroyo, 2019, p. 35).

A narrativa de Elis revela uma infância ameaçada. Perguntava-me - como acolher uma adolescente que carrega em seu corpo e sua memória a soma de tantos processos de exclusão e abandono. No entanto, a fala de Elis é potente e apresenta inúmeros elementos de superação.

Ao mesmo tempo que conectamos a narrativa de Elis a de muitas outras meninas, proponho, nessa análise refletir sobre a ligação que Arroyo (2019) faz dos adolescentes em corpos precarizados que também estão sujeitos à criminalização:

Adolescentes populares ameaçados como passíveis de serem criminalizados, até ameaçados de extermínios. Ameaçados do direito à vida. Adolescências populares com medo de serem exterminadas pelos

<sup>27</sup>

Refere-se ao livro de Salmos do antigo testamento da bíblia cristã.

adolescenticídios que aumentam, além de aumentar serem vítimas da precarização das vidas, dos lugares de moradia, da precarização da sobrevivência. Sobre essas adolescências populares, pobres, negras, pesa uma imagem social demasiado pesada em nossa história: vidas ameaçadas porque decretadas em conflito com a Lei. Tenho participado em encontros em que educadores se perguntam se os adolescentes estão em conflito com a Lei ou a Lei em nossa história está em conflito com esses adolescentes populares (Arroyo, 2019, p. 36)

Elis soma em seu corpo dois conceitos fundamentais para a construção desse trabalho: O corpo precarizado de Arroyo (2019) e o corpo incircunscrito de Caldeira (2000).

Os constantes relatos de abuso feito por Elis revelam um país onde o corpo (e a pessoa) não é protegido por um conjunto de direitos que estabelecessem limites à intervenção ou abuso de outros.

Sobre o tema, Caldeira (2000) chega a considerar o corpo como um *locus* de punição. Para a autora, equilibrar os aspectos positivos da flexibilidade dos corpos com uma circunscrição dos mesmos evitaria os abusos contra os direitos individuais, principalmente em um contexto onde a desigualdade social os torna mais frequentes contra os mais frágeis, nesse caso a própria Elis.

“O corpo é concebido como um *locus* de punição, justiça e exemplo no Brasil. Ele é concebido pela maioria como o lugar apropriado para que a autoridade se afirme através da infligência da dor. Nos corpos dos dominados – Crianças, mulheres, negros, pobres ou supostos criminosos – aqueles em posição de autoridade marcam seu poder procurando, por meio da infligência da dor, purificar as almas de suas vítimas, corrigir seu caráter, melhorar seu comportamento e produzir submissão. Para entender como essas concepções e suas consequências podem ser aceitas como naturais da vida cotidiana, não é suficiente simplesmente desvendar as associações de dor e verdade, dor e desenvolvimento moral ou mesmo dor e um certo tipo de autoridade. Essas concepções de punição e castigo estão associadas a outras noções que legitimam intervenções no corpo e à falta de respeito aos direitos individuais” (Caldeira, 2000, p.. 370)

Para a reflexão da história de vida de Elis, podemos ainda levar em consideração um segundo convite feito às ciências sociais por Arroyo (2019), no sentido de firmar a necessidade de levar em consideração às histórias de vida de estudantes para - e principalmente para - a educação:

“Dessas vidas infantis, adolescentes ameaçadas chegam exigências políticas por repensar as leis que servem de parâmetros para condená-los no Estado, na justiça, nas forças da ordem. Mas também chegam exigências de repensar, superar os regimentos disciplinares escolares que

legitimam reprovar, até expulsar, segregar essas infâncias-adolescências como infradoras, indisciplinadas. Reprovados. Diante do aumento de vidas ameaçadas de crianças, adolescentes populares pelas forças da ordem, somos obrigados a que ao menos nos tempos de escola não sejam condenados em conflito com as disciplinas escolares” (Arroyo, 2019, p. 39-40).

Para esta análise, proponho retomar Butler (2021) uma vez que o objetivo desse trabalho é o de desmistificar o ato infracional como sendo o único a justificar a punição. Elis passou por diversas punições até adentrar à internação. Nesse sentido, faz-se necessária a suspensão da ideia de juízo que determinamos para observar a narrativa de Elis:

Considere que, quando suspendemos o juízo, realizamos um tipo de reflexão que possibilita uma maneira de nos tornarmos responsáveis e de conhecermos a nós mesmos. A condenação, a acusação e a escoriação são formas rápidas de postular uma diferença ontológica entre juiz e julgado, e ainda de se expurgar do outro. A condenação torna-se o modo pelo qual estabelecemos o outro como irreconhecível ou rejeitamos algum aspecto de nós mesmos que depositamos no outro, que depois condenamos. Nesse sentido, a condenação pode contrariar o conhecimento de si, uma vez que moraliza o si-mesmo, negando qualquer coisa comum com o julgado. Embora o conhecimento de si seja certamente limitado, isso não é motivo para rechaçá-lo como projeto. A condenação tende a fazer justamente isso, expurgar e exteriorizar a nossa própria opacidade. Nesse sentido, o juízo pode ser uma forma de não correspondermos às nossas próprias limitações, e por isso não constitui uma base apropriada para o reconhecimento recíproco dos seres humanos como opacos para si mesmos, parcialmente cegos, constitutivamente limitados. Reconhecer que somos limitados é ainda conhecer algo de nós, mesmo que tal conhecimento seja afetado pela limitação que conhecemos (Butler, 2021, p. 65-66)

Figura 18 - Teresa



Fonte: Ana Sá

## 6.2 A narrativa de Teresa

Álbum de fotografias escolhidas por Teresa, conforme sua linha do tempo:

Figura 19 - Mulher e filhos



Fonte: Foto 12 do álbum de imagens - Site A Verdade<sup>28</sup>

Figura 20 - Brinde



Fonte: Foto 35 do álbum de imagens<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://averdade.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Card-75-JAV.jpg>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

<sup>29</sup> Ibidem, p. 59.

Figura 21 - Cigarro



Fonte: Foto 34 do álbum de imagens<sup>30</sup>

Figura 22 - Baculejo



Fonte: Foto 29 do álbum de imagens<sup>31</sup>

Figura 23 - Pelos meus cabelos



Fonte: Foto 3 do álbum de imagens - Portal Catarinas<sup>32</sup>

<sup>30</sup> Ibidem, p. 61.

<sup>31</sup> Ibidem, p. 60.

<sup>32</sup> Disponível em:

<https://catarinas.info/em-tempos-de-pandemia-a-emergencia-de-organizacoes-de-mulheres-negras-para-o-combate-ao-racismo-e-a-violencia-de-genero/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023.

Figura 24 - Igualdade racial



Fonte: Foto 2 do álbum de imagens - Site CTB<sup>33</sup>

Figura 25 - Passinho



Fonte: Foto 36 do álbum de imagens - Por Bruna Costa/Esp. DP<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Disponível em:

<https://ctb.org.br/igualdade-racial/25-de-julho-mulheres-negras-querem-um-pais-que-caiba-em-seus-onhos-de-igualdade-e-respeito/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

<sup>34</sup> Disponível em: <https://twitter.com/DiarioPE/status/1083361947490369538/photo/1>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

Figura 26 - Mulheres em Diálogo



Fonte: Foto 6 do álbum de imagens - Prefeitura de Alagoinha - BA<sup>35</sup>

Figura 27 - Profissionalizante



Fonte: Foto 24 do álbum de imagens - Por André Ávila/Agência RBS<sup>36</sup>

Teresa é uma adolescente de 17 anos, preta, cisgênero, heterossexual e moradora do agreste pernambucano.

Fez uso das fotografias escolhidas ainda nessa etapa da pesquisa e na medida que olhava as imagens contava a sua história. Embora convidada a rascunhar o seu autorretrato, a adolescente não produziu seu desenho

---

<sup>35</sup>Disponível em:

<https://www.alagoinhas.ba.gov.br/index.php/terceira-live-do-julho-das-pretas-aborda-retrospectiva-e-realidade-da-mulher-negra/whatsapp-image-2021-07-22-at-08-09-38-1/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023.

<sup>36</sup><https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/09/jovens-em-situacao-de-vulnerabilidade-social-sao-apostas-para-reduzir-deficit-de-profissionais-no-setor-de-tecnologia-cl80wrm3900ic016e05qujdrm.html>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

Teresa 4 irmãos. Se revezou entre morar com a avó e passar algum tempo com a mãe e o padrasto.

“Eu fui criada com a minha avó [materna]. Nunca achei a minha vida boa. Não tive o básico que eu queria. Entre nós e os filhos a minha mãe deu mais preferência aos maridos. Ela teve muitos maridos que batiam nela. O último marido humilhava a minha avó e a gente” (Teresa).

A história da adolescente foi permeada pelo abandono da mãe e pela rejeição das figuras paternas. A adolescente chega a relatar as privações que sofria quando, por um período, morou com a mãe:

“Meu padrasto dizia que a gente não podia comer nada dele porque ele não era nosso pai. Eu tinha na faixa dos 11 anos e fui pegar um pedaço de carne e ele me humilhou, não deixou e pegou uma faca pra me agredir, mas minha avó não deixou. Até a água da cisterna ele comprava para ele e minha mãe e eu não podia usar. Nessa época eu morava em outra cidade, eu e minha irmã denunciemos para a polícia as ameaças que ele [padrasto] fazia. A delegada chamou a minha mãe e na discussão a delegada deu um tapa nela [mãe]. Depois disso minha mãe se mudou com ele [padrasto] para outra cidade [ela e a irmã ficaram sozinhas com a avó]” (Teresa).

Ainda criança, Teresa conviveu em quatro lares diferentes, mas relata apenas o abrigo da avó.

O convívio ficou difícil e fui morar com o meu pai. Lá eu só podia comer até as 6 (seis) horas da noite porque a comida era para os filhos da mulher do meu pai e não para mim. Eu tinha 12 anos e tinha que fazer as coisas da casa e não tinha os mesmos direitos [que os irmãos por parte de pai]. Um dia meu pai me chamou e disse que eu não podia morar lá [após uma discussão] porque eu disse que tinha os mesmos direitos dos outros filhos do meu pai. Eu só tinha 12 anos e fiquei sem destino. Fui morar na casa da minha tia na cidade vizinha e foi lá que conheci os ‘cara’ da favela e eu comecei a traficar e comecei a levar a droga de uma cidade para a outra. Eu comecei a comprar as minhas coisas, aluguei uma casa e foi nessa época que eu comecei a beber e a fumar maconha. Eu era muito nova, pegava o carro pra levar a droga, mas nunca acontecia nada porque eu era mulher e criança”.(Teresa)

Através do abandono, Teresa optou por qualquer alternativa que mudasse aquela condição. A moradia na casa da tia foi um pedido de Teresa, que chegou a ficar na rua. O desabrigo da família atinge em cheio a autoestima da adolescente. De forma reiterada ela falava sobre autoestima e rejeição.

“Eu não tenho autoestima alta. Minha avó conversava comigo, eu chorava, mas não falava sobre isso para ela. As minhas amigas me criticavam muito [referente às críticas que diminuam a autoestima]”.(Teresa)

O tráfico não foi a primeira opção de Teresa. Ela chegou a trabalhar na sua cidade, mesmo como criança. Mas ela encontrou no trabalho (ainda informal) um espaço de violência e exploração, que obviamente lembrava a sua própria casa.

“O desabrigo da minha família fez com que eu fosse para o tráfico. Eu nunca quis ser um incômodo para minha família, depois que eu passei pela casa da minha mãe, meu pai e minha tia. Eu fui trabalhar, mas na minha cidade não tinha trabalho pra quem era de menor, eu com 12 (doze) anos ganhava R\$ 0,20 centavos por peça [referindo-se ao trabalho que conseguiu em uma confecção de calças jeans] e não dava pra viver com esse dinheiro, o trabalho era mais pra quem era de maior e eu tinha medo porque o dono [da confecção] queria ficar comigo. Ele dizia que queria ser o meu primeiro e como eu não deixei, fiquei com medo e saí de lá, porque você sabe, eu sou pobre e preta então sabia que se alguma coisa acontecesse eu que levaria a culpa”. (Teresa)

“Lá eu não recebia por quinzena como todo mundo. Eu recebia 25 (vinte e cinco) peças e tinha uma hora pra limpar [refere-se a finalizar a peça após a costura] se eu não conseguisse o dono vinha e levava para outra pessoa. Tinha que ter muito cuidado porque se cortasse a peça tinha que pagar. O dono levava as peças pra nossa casa, conferia e a gente fazia tudo em casa. Tinham muitas crianças trabalhando. Tinham umas que trabalhavam na feira também [vendendo as peças]. O conselho tutelar não queria que a gente trabalhasse, mas também não podia ajudar, então eles não faziam muito por nós”.(Teresa)

Para além do relato sobre trabalho, Teresa diz que não tem tempo para a escola. O tempo é diretamente proporcional a sua necessidade. O sentido do “tempo” dado em sua fala é entendido como a urgência do trabalho em detrimento da vida que ela gostaria de dar a avó.

“Eu vou pra escola porque eu quero aprender, mas não vejo futuro em escola. Quando eu melhorar de vida eu quero voltar na padaria [que doava o pão duro e velho] e quero ajudar as pessoas para que ninguém possa passar por isso. Eu não quero fazer faculdade, eu quero trabalhar porque eu preciso dar uma casa pra minha avó. Ela tem 85 (oitenta e cinco) anos e sofreu muito. Não dá tempo de estudar”.(Teresa)

A narrativa de Teresa reflete uma criança que começou a trabalhar ainda com 08 (oito) anos de idade. Para a adolescente a única forma de ascensão possível era através do tráfico. Embora o trabalho ilegal servisse para suprir as suas necessidades mínimas, já que, com quatorze anos, ela era a única mantenedora da sua própria casa.

“Então eu fui passar uns dias na casa de uma amiga e ela me apresentou as pessoas e eu comecei a traficar e foi quando eu aluguei uma casa e fui morar sozinha. Eu já tinha 14 (quatorze) anos. Além de ganhar fama eu ganhei respeito. Na padaria, quando eu morava com a minha avó, ela ia pedir pão e só davam pão duro e velho pra ela, quando eu entrei pra o tráfico as pessoas passaram a ter medo e a me respeitar e o dono da padaria só me dava pão novo”.

### 6.2.1 Potência da narrativa: A imaginação sociológica de Charles Wright Mills

A imaginação sociológica é um termo criado por Mills (1982) para dissertar sobre o “fazer” Sociologia. Para isso, o autor se propõe a ir além da experiência individual com os fenômenos e as instituições com as quais as pessoas convivem. No intuito de enxergar a sociedade não como fruto do acaso.

Através da conexão com os fenômenos, Mills (1982) ratifica que um simples acontecimento da nossa rotina pode ser analisado a partir de um outro ponto de vista, a partir da lógica de que esses fenômenos fazem parte de uma teia complexa que rege os acontecimentos.

Para estabelecer essas conexões entre indivíduo e sociedade e ir além do que está dado, seria necessário observar a sociedade que estamos inseridos de maneira externa e com o maior distanciamento possível.

Exercendo a neutralidade dos nossos conceitos e diminuindo ao máximo a influência do nosso olhar sobre os acontecimentos, podemos perceber as coisas (e as relações) de maneira diferente do que estamos habituados.

A narrativa de Teresa reflete sobre diversas questões que se interseccionam com as histórias de outras meninas. Sobre questões inerentes à família ligadas aos valores aceitos e ameaçados contemporaneamente, entendo que a imaginação sociológica exige que pensemos fora da nossa lógica sobre a família moderna, a fim de que observemos essa instituição livre dos juízos de valor e da influência do senso comum. Partindo do senso crítico é possível visualizar outras composições de família, bem como da ausência dela.

Pensar fora da nossa percepção imediata também permite pensar outros modelos de concepção do núcleo familiar, inclusive ir além da estrutura familiar patrilinear, chefiada pelo “homem mantenedor”. Nesse ponto, historicamente, o

patriarcado e o machismo só colaboraram para a dupla jornada das mulheres, para a invisibilidade das mesmas nas instituições, inclusive no feminicídio.

Repensar o modelo tradicional de família também nos faz contribuir para a quebra de diversos paradigmas e construtos que nos impedem de observar as relações familiares, a partir de diversas formas de organização baseadas muito mais na relação afetiva e na convivência do que nos códigos civis e na tradição.

A ausência da família foi a causa fundamental para a inserção de Teresa no trabalho informal ilegal, ponto forte da sua narrativa. No entanto, o convite para esta análise se dá na combinação do pensamento, sentimento, imaginação e sensibilidade, que nos permite compreender a narrativa de Teresa e as relações entre narrativas juvenis dentro da sociedade.

A medida que as imagens da “natureza humana” se tornam mais problemáticas, experimenta-se uma crescente necessidade de dedicar uma atenção mais cuidadosa, e ao mesmo tempo mais imaginativa, às rotinas e catástrofes sociais que revelam (e que condicionam) a natureza do homem nesta época de intranquilidade civil e conflito ideológico. Embora a moda se revele por vezes através da tentativa de utilizá-la, a imaginação sociológica não é apenas uma moda. É uma qualidade que parece prometer mais dramaticamente um entendimento das realidades íntimas de nós mesmos, em ligação com realidades sociais mais amplas. Não é apenas uma qualidade de espírito entre a variedade contemporânea de sensibilidades culturais – é a qualidade, cujo uso mais amplo e mais desembaraçado nos proporciona a perspectiva de que todas essas sensibilidades – e na verdade, a própria razão humana – virão a desempenhar um papel maior nas questões humanas (Mills, 1982, p. 22).

A leitura da história de Teresa ultrapassa a interpretação estereotipada que desconsidera as formas de vida excludentes e precarizadas. Para compreender a narrativa de Tereza é preciso ir além da leitura, observando as entrelinhas e conectando sua narrativa a de outras adolescentes. Teresa não fala somente sobre o abandono, ela fala sobre o desabrigo, sobre sequer ter onde morar.

Teresa foi bombardeada por discursos de poder e por longos processos de exclusão. Para Kamila, assistente social do Centro de Atendimento socioeducativo misto Santa Luzia, as mães das/dos adolescentes exerceram uma maternidade possível, visto que elas também são frutos de um processo de exclusão e violência.

O termo “maternidades possíveis”, bem representado pela profissional, nos leva a crer que somente através da imaginação sociológica conseguiremos compreender a complexidade de fatos que levaram Teresa a sentir-se desabrigada.

Para tanto, retomo a noção de Butler sobre enquadramento permitindo ao expectador analisar a trajetória de Teresa desde o desabrigo ao ato infracional. Para o exercício do ensino da sociologia e da pesquisa em ciências sociais, torna-se necessária a responsabilidade com a descrição do fato social, bem como da transformação dele.

O enquadramento rompe consigo mesmo a fim de reproduzir-se, e sua reprodução torna-se o local em que uma ruptura politicamente significativa é possível. Portanto, o enquadramento funciona normativamente, mas pode, dependendo do modo específico de circulação, colocar certos campos de normatividade em questão (Butler, 2020, p. 44).

Para Butler (2020), a vida precária “implica a vida como um processo condicionado”, ou seja, a história de Teresa não a isola da trajetória da sua família, mas faz-se necessária para a compreensão de que o ato infracional, possivelmente, foi a única alternativa que aquela criança-adolescente encontrou para sobreviver a situação de desabrigo e abandono.

Nesse ponto, a imaginação sociológica nos transporta para um campo de neutralidade axiológica<sup>37</sup>, ou *ceteris paribus*<sup>38</sup> que permite a intervenção crítica sobre o enquadramento. A função dessa análise não é a de isolar o ato infracional, muito pelo contrário, é de tornar obrigatória a necessidade de observá-lo condicionado aos fatos que o permitiram existir.

Pela narrativa de Teresa, o desabrigo da família foi a porta para o trabalho ilegal, o mesmo não aconteceria se ela estivesse sob o amparo dos pais e, como sujeito de direitos, sob o amparo no Estado.

Nossas obrigações são precisamente para com as condições que tornam a vida possível, não para com a “vida em si mesma” ou, melhor dizendo, nossas obrigações surgem da percepção de que não pode haver vida sustentada sem essas condições de sustentação, e que essas condições são, ao mesmo tempo, nossa responsabilidade política e a matéria de nossas decisões éticas mais árduas” (BUTLER, 2020, p. 23).

---

<sup>37</sup> Ver WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. São Paulo: Ática, 2006.

<sup>38</sup> *Ceteris Paribus*, é uma expressão em latim muito utilizada na ciência econômica que significa “todo o resto constante”. É termo utilizado para explicar modelos, que para serem compreendidos isoladamente, consideram como inalterados outros fatores que possam o influenciar.

Figura 28 - Clarice

nada à sua história. Falar sobre a prostituição certamente era um  
e. Ao mesmo tempo que ela repele o ato, repete que  
a manter-se na rua.

faz relatos sobre a violência das ruas, mas insiste em  
ela, mesmo sendo a prostituição um ato de violência ao seu corpo.



**"Eu não faço programa porque eu gosto, faço porque preciso. Me dá vontade de vomitar."**

**"(...) eu danço e gosto de dançar (...)"**

quando elas me tratam bem e perguntam se eu estou gostando, eu sou obrigada a dizer que sim. Os que me tratam mal não pagam o que eu quero ou simplesmente não pagam, me deixam lá e nem olham pra mim. A minha família não me procurava, não ligam porque eu faço o que eu quero" (Clarice).



Fonte: Ana Sá

### 6.3 A narrativa de Clarice

Álbum de fotografias escolhidas por Clarice, conforme sua linha do tempo:

Figura 29 - Paz



Fonte: Foto 28 do álbum de imagens<sup>39</sup>

Figura 30 - Passinho



Fonte: Foto 36 do álbum de imagens<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Ibidem, p. 59.

<sup>40</sup> Ibidem, p. 72.

Figura 31 - Passagem



Fonte: Foto 13 do álbum de imagens - Por Fernando Frazão/Agência Brasil<sup>41</sup>

Figura 32 - Comunidade em vigilância



Fonte: Foto 9 do álbum de imagens - Site Esquerda Diário <sup>42</sup>

Figura 33 - Baculejo



Fonte: Foto 29 do álbum de imagens<sup>43</sup>

<sup>41</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/es/node/910221>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/IMG/arton7786.jpg?1469234824>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

<sup>43</sup> Ibidem, p. 60.

Clarice é uma adolescente de 16 anos, preta, transgênero, heterossexual e moradora da região metropolitana do Recife. Embora não apresentasse muito ânimo, não ofereceu resistência em participar da pesquisa. Embora convidada a rascunhar o seu autorretrato, a adolescente não produziu seu desenho.

Clarice inicia a sua narrativa falando sobre o próprio cabelo.

“Porque quando eu estudava eu recebia muita crítica pelo meu cabelo. Eu recebia mais crítica sobre o meu cabelo do que a minha identidade de gênero. Eu danço e gosto de dançar. Aprendi sozinha, vendo na televisão e no celular” (Clarice).

Clarice conduz seu relato falando sobre a sua vivência de rua. Aparentemente, a adolescente tem um lar para abrigá-la, no entanto, preferia as ruas pela liberdade oferecida. A mesma não gosta de obedecer regras e perceber-se como mulher transexual pode ter sido um fator para o afastamento de casa.

“A primeira vez que eu dormi na rua eu percebi que tem pessoas que precisam estar lá [refere-se a liberdade que a rua oferece]. Eu não gostava de ficar em casa. Na rua ninguém mandava em mim. Cheguei a ficar 06 (seis) anos na rua. Eu me sustentava fazendo programa. Eu não mexia com ninguém e não acontecia nada de ruim pra mim [embora a narrativa apresente outros fatos]. Mas na rua eu aprendi a usar maconha, cola e cigarro. Na rua a polícia sempre leva quem cheira cola [refere-se a abordagem policial e ao fato dos policiais levarem a droga]” (Clarice).

Embora Clarice tenha apresentado em sua narrativa a rua como um lugar onde não acontece nada de ruim (para ela), o depoimento dela chega em um ponto nevrálgico, onde a mesma relata um episódio de tortura.

“Uma vez eu tava com uma garrafa de cola bem cheia e os policiais me viram. Eu corri, mas eles me acharam. Eles me colocaram na praça junto com os meninos [os adolescentes em questão eram amigos de Clarice], eles [os policiais] cortaram o meu cabelo com a faca, pegaram meu cabelo e tocaram fogo, ali na praça mesmo, e fizeram os meninos me bater. Eles [os amigos] batiam devagar pra não me machucar, mas os policiais batiam neles pra ‘ensinar’ como bater em mim, eles acabavam me batendo pra não apanhar mais” (Clarice).

A vivência de rua também fez com que Clarice experimentasse formas de gerar renda que garantisse a sua “estadia” na rua. O relato sobre a prostituição foi suficiente para a adolescente não narrar mais fatos sobre a sua história. No segundo encontro a adolescente só fez afirmar a narrativa do encontro anterior, sem

acrescentar mais nada à sua história. Falar sobre a prostituição certamente era um tema limitante. Ao mesmo tempo que ela repele o ato, repete que precisa desse “trabalho” para manter-se na rua.

Clarice faz relatos sobre a violência das ruas, mas insiste em dizer que não acontece com ela, mesmo sendo a prostituição um ato de violência ao seu corpo.

“Eu não faço programa porque eu gosto, faço porque preciso. Me dá vontade de vomitar. E quando eles me tratam bem e perguntam se eu estou gostando, eu sou obrigada a dizer que sim. Os que me tratam mal não pagam o que eu peço ou simplesmente vão embora, me deixam lá e nem olham pra trás e nada [e não pagam]. Vi muita violência e perigo na rua, mas eu não quero falar sobre isso. A minha família não me procurava, não ligam porque eu faço o que eu quero” (Clarice).

### 6.3.1 Potência da narrativa: estigma em Erving Goffman

“Uma vez eu tava com uma garrafa de cola bem cheia e os policiais me viram. Eu corri mas eles me acharam. Eles me colocaram na praça junto com os meninos [os adolescentes em questão eram amigos de Clarice], eles [os policiais] cortaram o meu cabelo com a faca, pegaram meu cabelo e tocaram fogo, ali na praça mesmo, e fizeram os meninos me bater. Eles [os amigos] batiam devagar pra não me machucar, mas os policiais batiam neles pra ‘ensinar’ como bater em mim, eles acabavam me batendo pra não apanhar mais” (Clarice).

Clarice inicia sua narrativa falando sobre o seu cabelo, traço do seu corpo feminino, de sua feminilidade. A análise da narrativa de Clarice reflete sua passagem pelo mundo em um corpo que soma vulnerabilidades.

Para falar do corpo feminino é preciso realizar alguns recortes, tais como os de classe, de raça, de idade, de expressão, e também analisar como estes corpos são lidos e como se apresentam frente às opressões e aos(as) opressores(as). Decerto que vivemos em uma sociedade machista e cissexista que se constrói sobre esta lógica, mas o corpo feminino é lido de diferentes formas, o que se faz necessário o repensar dos movimentos feministas a partir da interseccionalidade (Costa, 2020, p. 25-26).

Hainra Asabi Alves Costa apresentou em 2020, pelo mesmo programa de mestrado, a sua dissertação intitulada *Identidade racial e transsexual: um olhar sobre os PNLD de sociologia*. Ao falar da análise realizada nos livros de sociologia no PNLD sobre raça e transsexualidade, chegou a conclusão de que,

“por mais que as publicações contemplem a discussão da temática racial, ao compararmos com o volume das obras, a discussão não aparece nem como terciária, lembrando que estamos falando de livros destinados ao país mais negro fora da África, onde negro e não brancos totalizam mais 52% da população.

(...)

Quanto à abordagem da transexualidade nos livros de Sociologia, observamos que para este tema é locado ainda menos espaço nas discussões realizadas no livro. Por mais que se trate de um tema relativamente novo na sociedade brasileira, acreditamos que seja dever das Ciências Sociais, assim como das demais Ciências, se manter diariamente conectadas com a realidade social que as cerca, a fim de apresentar suas contribuições aos temas. (Costa, 2020, p. 86)

A pesquisa desenvolvida por Costa (2020), apresenta sua com este trabalho na medida que aponta: 1. A ausência de destaque nos temas raça e abordagem da transexualidade no material didático de sociologia (PNLD 2018); 2. A necessidade imputada a professores e professoras no debate em sala de aula das temáticas citadas; 3. A importância da publicação (e divulgação) de material científico que assegure que a história de Clarice não passe despercebida aos parâmetros curriculares da sociologia.

Tomando por base a conclusão de Costa (2020), sobre a invisibilidade da mulher transsexual negra, regressamos à narrativa de Clarice, adolescente, preta, transgênero, heterossexual e moradora da região metropolitana do Recife em sua fala marcante: “cortaram o meu cabelo com a faca, pegaram meu cabelo e tocaram fogo, ali na praça mesmo, e fizeram os meninos me bater”.

Ao dissertar sobre o estigma, Goffman (2008) afirma que:

Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (Goffman, 2008, p. 14).

Retornamos à narrativa de Clarice na compreensão de que a adolescente soma em seu corpo diversas marcas, estigmas sociais que imputam a mesma o descrédito de quem sequer tem direito a sua identidade. Ela poderia facilmente “ser recebida nas relações sociais quotidianas”<sup>44</sup> mas esse não é o relato da adolescente.

---

<sup>44</sup> Citando Goffman (2008).

A tese sobre estigma de Goffman (2008) ganha fôlego (para a narrativa de Clarice) quando o autor intersecciona o estigma à visibilidade. Clarice seria abduzida a um campo de invisibilidade tão complexo que desembaraçadamente seu cabelo foi cortado à faca em praça pública.

Nesse sentido, o corpo trans se torna ainda mais vulnerável, a soma dos estigmas (e sua invisibilidade) é um convite à violência, a tortura e a punição o que torna o debate urgente para o ensino da sociologia uma vez que a garantia de direitos não está limitada ao corpo cisgênero.

Andréa Stefani Peixoto da Silva (2015), ao desenvolver sua dissertação sobre transexualidade e os dilemas da identidade amplia a discussão sobre a invisibilidade dos corpos trans:

A invisibilidade das sujeitas (ou sua visibilidade de forma não pretendida, tais como nas categorias “transexual” ou masculina) tem uma multiplicidade de sentidos que vão se modificando ao longo da vida. Na infância, de um modo geral, não são identificadas prontamente como de fato são: meninas. Os traços femininos que compõem suas identidades são invisibilizados ou sistematicamente desconsiderados. Na adolescência e maturidade, a invisibilidade torna-se ambígua: de um lado as características físicas masculinas que elas desejam esconder se acentuam; de outro, a percepção de si como mulheres aumenta, surgindo também a necessidade de interferir na aparência. Mas agora as sujeitas enfrentam dificuldades ainda maiores quando não visíveis conforme suas identidades. E quando a ambiguidade deixa de existir com as modificações corporais (uso de hormônios, roupas, maquilagens, entre outros) ela aparece no plano da intimidade (Silva, 2015, p. 239-240).

Os relatos de Clarice se somam aos de inúmeras outras adolescentes que frequentam as nossas escolas e que podem encontrar amparo na educação como possibilidade de desvio da violência atribuída aos corpos dissidentes<sup>45</sup>.

Corpos dissidentes que desafiam discursos autoritários com bases em experiências que não consideram o corpo (e sua performance) como algo dado e sim previamente determinado.

Enquanto isso, o corpo de Clarice resiste às práticas hegemônicas. Faz emergir mudanças sociais que desafiam a própria superestrutura.

O exercício público do gênero, dos direitos ao gênero, pode-se dizer, já é um movimento social, que depende mais fortemente das ligações entre as

---

<sup>45</sup> Dissidentes às normas da sexualidade/cisnormatividade.

peças do que de qualquer noção de individualismo. O seu objetivo é se opor às forças e aos regimes militares, disciplinadores e reguladores que nos exporiam à condição precária (Butler, 2018, p.75).

Do meu ponto de vista mais limitado, quero sugerir somente que quando corpos se juntam na rua, na praça ou em outras formas de espaço público (incluindo os virtuais), eles estão exercitando um direito plural e performativo de aparecer, um direito que afirma e instaura o corpo no meio do campo político e que, em sua função expressiva e significativa, transmite uma exigência corpórea por um conjunto mais suportável de condições econômicas, sociais e políticas, não mais afetadas pelas formas induzidas de condição precária. (Butler, 2018, p. 17).

Figura 34 - Natália



Minha mãe me ensinou que na primeira 'porrada' que ele der ele vai se acostumar".

"Amor maternal, de família [...]"



Fonte: Ana Sá

#### 6.4 A narrativa de Natália

Álbum de fotografias escolhidas por Natália, conforme sua linha do tempo:

Figura 35 - Mãe



Fonte: Foto 31 do álbum de imagens<sup>46</sup>

Figura 36 - Passinho



Fonte: Foto 36 do álbum de imagens<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Ibidem, p. 58.

<sup>47</sup> Ibidem, p. 72.

Figura 37 - Cigarro



Fonte: Foto 34 do álbum de imagens<sup>48</sup>

Figura 38 - Brinde



Fonte: Foto 35 do álbum de imagens<sup>49</sup>

Foto 39 - “Casal heterossexual”



Fonte: Foto 26 do álbum de imagens<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Ibidem, p. 61.

<sup>49</sup> Ibidem, p. 59.

<sup>50</sup> Ibidem, p. 61.

Figura 40 - Baculejo



Fonte: Foto 29 do álbum de imagens<sup>51</sup>

Figura 41 - Juventude em luta



Fonte: Foto 33 do álbum de imagens - Site Juventudes/ES<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Ibidem, p. 60.

<sup>52</sup> Disponível em:

[https://juventudes.es.gov.br/Media/Juventude/\\_Profiles/c4d8c6e6/7c87a7e/Marcha%20Estadual%20contra%20o%20exterm%C3%ADnio%20da%20Juventude%20Negra%20em%202021.%20\(1\).jpeg?v=638042602336906850](https://juventudes.es.gov.br/Media/Juventude/_Profiles/c4d8c6e6/7c87a7e/Marcha%20Estadual%20contra%20o%20exterm%C3%ADnio%20da%20Juventude%20Negra%20em%202021.%20(1).jpeg?v=638042602336906850). ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

Figura 42 - Não é não



Fonte: Foto 16 do álbum de imagens<sup>53</sup>

Figura 43 - Negra preta



Fonte: Foto 22 do álbum de imagens - Site Câmara dos Deputados<sup>54</sup>

Natália é uma adolescente de 15 anos, preta, cisgênero, heterossexual e moradora da região metropolitana do Recife. Muito colaborativa, não ofereceu resistência em participar da pesquisa. Embora convidada a rascunhar o seu autorretrato, a adolescente não produziu seu desenho.

Natália apresenta em seu relato, vários elementos sobre a figura masculina. Não são poucas as representações de violência na vida da adolescente. As brigas constantes com os namorados, terminava em agressão, embora os relatos de violência não eram somente dos seus namorados.

---

<sup>53</sup> Ibidem, p. 63.

<sup>54</sup> Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/midias/image/2021/04/img20180919124814308-768x512.jpg>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

“Amor maternal, da família, não precisa de ‘macho’ pra nada [faz referência ao fato de que não precisa da figura masculina para compor o núcleo familiar]. Inclusive é por isso que eu vim parar aqui. Nenhum namoro [meu] deu certo. Com vários namorados eu sofri violência física. Minha mãe me ensinou que na primeira ‘porrada’ que ele der ele vai se acostumar”. Minha mãe de sangue também sofreu violência. O pai da minha mãe de criação também batia nela e minha casa era mantida pela minha mãe e eu” (Natália).

Natália narra as constantes saídas de casa e a tentativa de morar junto. Um ponto importante da história da adolescente é o fato de quem a mesma, aos 11 (onze) anos saiu para morar com o namorado (sendo convite dele), e teve que recorrer a prostituição como forma de pagar o aluguel. Embora tenha sido uma alternativa proposta pela própria adolescente, fica o registro da permissão do namorado diante do fato que ele poderia ter pensado em outra alternativa, ou simplesmente ter saído da casa alugada. Não é proposta deste trabalho fazer juízo de valor sobre as trajetórias juvenis, no entanto, Natália expressa muito pesar quanto ao fato narrado que podemos considerar, não como uma decisão da adolescente, mas a única alternativa possível para a realização do desejo de ter seu próprio lar e sua própria família.

“Eu saí de casa com 11 (onze) anos de idade e morei 2 (dois) meses com o meu namorado [eles já namoravam por 1 ano]. Eu decidi morar com o meu namorado. Ele disse que tinha alugado uma casa e eu fui. Minha mãe [adotiva] não deixou, mas fui mesmo assim. Ele [o namorado] tinha começado a trabalhar e recebia o auxílio [auxílio dado durante a pandemia para pessoas em situação de pobreza e/ou desemprego] e deu pra pagar 2 meses [de aluguel] e depois não deu mais pra pagar, depois não deu mais [faltava dinheiro para tudo, inclusive para pagar o aluguel]. Ele tinha 23 (vinte e três) anos. Foi quando eu decidi me prostituir para pagar. Meu namorado não concordou, mas aceitou. Na primeira vez deu certo, mas na segunda ele [o ‘cliente’] não quis pagar e ele me espancou. Ele me bateu muito e me deixou na rua. Tive que pegar carona num carro com pessoas estranhas, um carro só com homens. Tive muito medo, mas era melhor do que ficar ali, foi quando me dei conta de que não era um cliente, eu tinha sido estuprada e poderia ser estuprada de novo dentro daquele carro. No dia seguinte fui pra casa da minha mãe e contei pra ela o que tinha acontecido [não fala sobre o que a mãe fez/orientou. Apenas pausa a narrativa]. Nós devolvemos a casa e voltei pra casa da minha mãe” (Natália).

Nas narrativas propostas por Natália, a figura masculina se apresenta ora como personagem violento e agressivo, ora como pessoa amorosa ou simplesmente como um indivíduo dependente, que deixa as responsabilidades de cuidado e

atenção unicamente para Natália. Em um dos casos, ela chega a levar o namorado para a casa da mãe adotiva. A narrativa abaixo foi descrita de uma única vez e manterei o período longo, uma vez que Natália fez poucas pausas ao contar essa parte da história.

“Depois desse namorado eu namorei com outro de 21 (vinte e um) anos. Eu já tinha 15 (quinze) anos. Ele morava na casa da avó e foi morar em um ‘barraco’ e eu passei a frequentar a casa dele. As coisas foram ficando difíceis [fala da impossibilidade de manter financeiramente a casa], ele saiu do ‘barraco’ e foi pra casa do pai, mas depois o pai foi para uma clínica de reabilitação e ele foi pra casa da minha mãe [adotiva]. Ele não tinha onde ficar e minha mãe [adotiva] aceitou. Mas ele me bateu e minha irmã chamou a polícia. Eu não queria que ele fosse levado, mas as brigas eram frequentes. A gente brigava até na frente das pessoas [pessoas da comunidade], elas [as pessoas] separavam. Um dia, na casa da minha mãe [adotiva], ele tentou me bater por ciúmes e para me defender acabei pegando uma faca. Dessa vez o povo da rua chamou a polícia e ele ficou com medo pensando que era a “Maria da penha<sup>55</sup> [faz referência a Lei Maria da Penha], mas a polícia era pra mim [ele tinha sido atingido]. A polícia levou os dois. Eu fui algemada atrás no carro e ele [o namorado] no banco da frente com os policiais. Quando chegou na delegacia os policiais queriam que ele [o namorado] prestasse queixa, ele não quis, mas levaram ele pra o hospital e eu fui presa. Depois soube que ele ficou internado [no hospital] 03 (três) dias. Depois que ele teve alta no dia seguinte a minha mãe [adotiva] morreu [relata que ficou semanas chorando pela morte da mãe]. Eu fui liberada pra ir ao enterro da minha mãe. Minha irmã disse que ele [o namorado] ia [para o velório da mãe], mas eu não podia ficar muito tempo e eu não ‘vi ele’. Depois fiquei sabendo que ele morreu, no caminho do enterro da minha mãe. Minha irmã me disse no dia seguinte” (Natália).

Natália fez inúmeros relatos sobre a abordagem policial. Em um momento, ela chega a relatar um abuso sofrido na delegacia, com a mãe e o namorado na sala ao lado. A adolescente também fala sobre viver sem muitas regras, mas sempre retornava aos seus relacionamentos e de como estes terminavam em briga.

“Eu gosto de dançar, danço desde os 05 anos de idade [brega funk]”.

“Comecei a fumar [maconha] com 11 (onze) anos, mas só para ‘baratinar’ [refere-e à diversão sem regras]. As minhas experiências de namoro só terminavam em briga”.

---

<sup>55</sup> Faz referência a Lei Maria da penha nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

“Toda vez que ‘os homem’ [policiais] me vêm fazem ‘baculejo’ [revista policial]. Já teve época de levar ‘baculejo’ toda semana. Mesmo sem fazer nada ‘os homem’ faziam ‘baculejo’. Uma vez teve uma briga [se envolveu em uma briga] que eu fui parar na delegacia e o policial me chamou pra dentro de uma sala [levou a adolescente até a sala] e o policial disse que ia me fazer um ‘baculejo’. Eu disse que homem não pode fazer ‘baculejo’ em mulher, o policial me mandou tirar a roupa e de propósito me ‘baculejou’ [fez a revista]. Minha mãe [adotiva] estava do lado de fora e eu tinha somente 13 (treze) anos. Meu namorado estava lá também, eu disse a eles [a mãe adotiva e ao namorado] mas eles disseram pra não fazer nada na delegacia, pra ir embora, que depois a gente fazia alguma coisa, mas não fizeram nada. Vá ‘novinho’[adolescente] andar no busão [ônibus, transporte coletivo] de Seaway [grife de roupas voltada para o público jovem], tatuado, cabelo na ‘régua’<sup>56</sup>, todo ‘bactéria’[refere-se a jovens que têm o ‘estilo’ citado] pra ver se ‘os homem’ não ‘embaça’ [refere-se a ‘marcação que os policiais têm em jovens com esse estilo] (Natália).

#### 6.4.1 Potência da narrativa: A dominação masculina em Bourdieu

A narrativa de Natália revela traços da violência de gênero, muito marcada pela violência doméstica. Em apenas um trecho da sua história ela cita a violência sofrida por ela em vários âmbitos e a violência sofrida pela mãe.

“Amor maternal, da família, não precisa de ‘macho’ pra nada [faz referência ao fato de que não precisa da figura masculina para compor o núcleo familiar]. Inclusive é por isso que eu vim parar aqui. Nenhum namoro [meu] deu certo. Com vários namorados eu sofri violência física. Minha mãe me ensinou que na primeira ‘porrada’ que ele der ele vai se acostumar”. Minha mãe de sangue também sofreu violência. O pai da minha mãe de criação também batia nela e minha casa era mantida pela minha mãe e eu” (Natália).

Para Bourdieu (2020), a dominação masculina exerce sua força em praticamente todas as culturas. Se fará presente nas relações de parentesco e nas instituições sociais, o que Bourdieu (2020) viria a chamar por violência simbólica.

O autor define a dominação masculina como uma violência simbólica, invisível pela sociedade e por suas próprias vítimas. Pela invisibilidade, passa “despercebida” como traço cultural, e é exercida pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento tradicional, inclusive no universo privado das instituições: a família, a

---

<sup>56</sup> Corte de cabelo específico, com desenhos e formas feitos à navalha, muito utilizado pelo público jovem. Embora tenha surgido nas áreas mais periféricas da cidade do Recife, ganhou popularidade pelas cores e formas diferenciadas

Escola e o Estado, definidos pelo autor como “campos de ação” palco das lutas feministas.

Sobre a origem da dominação, Nascimento Gomes (2016) apresenta o conceito de gênero enquanto categoria simbólica:

O conceito de gênero, enquanto categoria sociológica consiste na maneira em que as diferenças entre homens e mulheres são inseridas nas mais diversas sociedades ao longo do processo histórico evolutivo, não estando relacionado às assimetrias biológicas existentes entre macho e fêmea, qualificadas por sexo, mas sim ao universo onde as inter-relações socioculturais são determinadas por fatores como leis, regras, simbologia e patriarcalismo. O ser masculino, desde os primórdios, exerceu sua suposta superioridade e dominação sobre o sexo dito frágil, criando assim uma sociedade de face patriarcal e machista, onde as mulheres foram moldadas para assumir o papel fundamental de mães, reprodutoras, zelosas do lar, subordinadas à ideologia formulada por eles (Nascimento Gomes, 2016, p. 20-21).

A corrente teórica (e a realidade brasileira) tende a analisar a realidade social por três pontos relevantes e contraditórios: gênero, classe social e raça/etnia, estabelecendo como ponto forte a desigualdade social no que tange estes três grupos.

A adolescente em questão, une em seu corpo traços dos três pontos - gênero, classe social e raça/etnia - considerados importantes para refletir a desigualdade e a violência de gênero e isso se dá porque o sexo biológico determina uma posição estruturalista (não natural) por meio não somente da repressão física, mas também pela violência simbólica, isto é, por meio de representações machistas (e porque não dizer misóginas), incorporadas na sociedade.

Para Bourdieu (1989), o poder simbólico constrói a realidade com base na homogeneidade temporal.

É a partir dos símbolos que uma determinada comunidade linguística, artística, religiosa, entra em consenso acerca dos sentidos e representações que circulam neste meio e que contribuem para a reafirmação e reprodução de paradigmas, de ideias e de uma ordem social (Bourdieu, 1989, p. 10).

Desta forma, o domínio dos símbolos é parte estruturante de um todo complexo onde as instituições reproduzem a lógica hegemônica da violência de gênero e da luta de classes.

Este último parágrafo é essencial para refletir o conceito de classe social hegemônica e de como as instituições reproduzem este conceito endogenamente.

Para além disso, podemos refletir sobre a forma como a violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização e induziram Natália a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante.

Refletindo sobre essas relações sociais, Bourdieu (2020), ao discursar sobre a dominação masculina como categoria sociológica, afirma que esse tipo de dominação, caracterizado pela violência simbólica, consegue penetrar profundamente na sociedade a ponto de ser aceito, obviamente por dominadores, mas também pelo grupo dominado:

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação, ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação de dominação que lhes é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão (Bourdieu, 2020, p.30).

A definição de Bourdieu e Passeron (2012) sobre a situação de “violência simbólica”, ou seja, a relação entre dominadores e dominados, e suas referências, tornando os jovens das zonas mais periféricas (em especial as meninas que sofrem uma dupla dominação) mais fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade.

Indo além da violência simbólica, Bourdieu e Passeron (2012) destacam as condições distintas para se adquirir capital cultural: a primeira está na primeira infância da criança, quando o aprendizado acontece no ambiente familiar e a segunda ocorre quando a criança já está inserida na instituição escolar.

As inúmeras violências relacionadas ao gênero sofridas por Natália revelam como a dominação masculina faz parte não só da violência simbólica sofrida pela adolescente, mas de como o capital cultural adquirido influencia na trajetória traçada pela mesma.

Refletindo sobre as vivências de Natália sobre a abordagem policial, minha atenção se voltou em especial para o relato da adolescente sobre ter sido revistada nua por um policial. Tomando como categoria de análise a compreensão de “corpo

incircunscrito” de Teresa Caldeira (2000) reflito sobre a punição dada a adolescente, a violência física e simbólica sofrida e a punição pela dominação:

Nos corpos dos dominados – aqueles em posição de autoridade marcam seu poder procurando, por meio da inflição da dor, purificar as almas de suas vítimas, corrigir seu caráter, melhorar seu comportamento e produzir submissão. Para entender como essas concepções e suas consequências podem ser aceitas como naturais na vida cotidiana, não é suficiente simplesmente desvendar as associações de dor e verdade, dor e desenvolvimento moral ou mesmo dor e um certo tipo de autoridade. Essas concepções de punição e castigo estão associadas a outras noções que legitimaram intervenções no corpo e a falta de respeito aos direitos humanos (Caldeira, 2000, p. 370).

Figura 44 - Marcelo

Marcelo é um jovem de 19 anos, negro, transgênero, heterossexual e morador na região metropolitana do Recife. Convidado a rascunhar o seu autorretrato, a adolescente não produziu seu desenho.

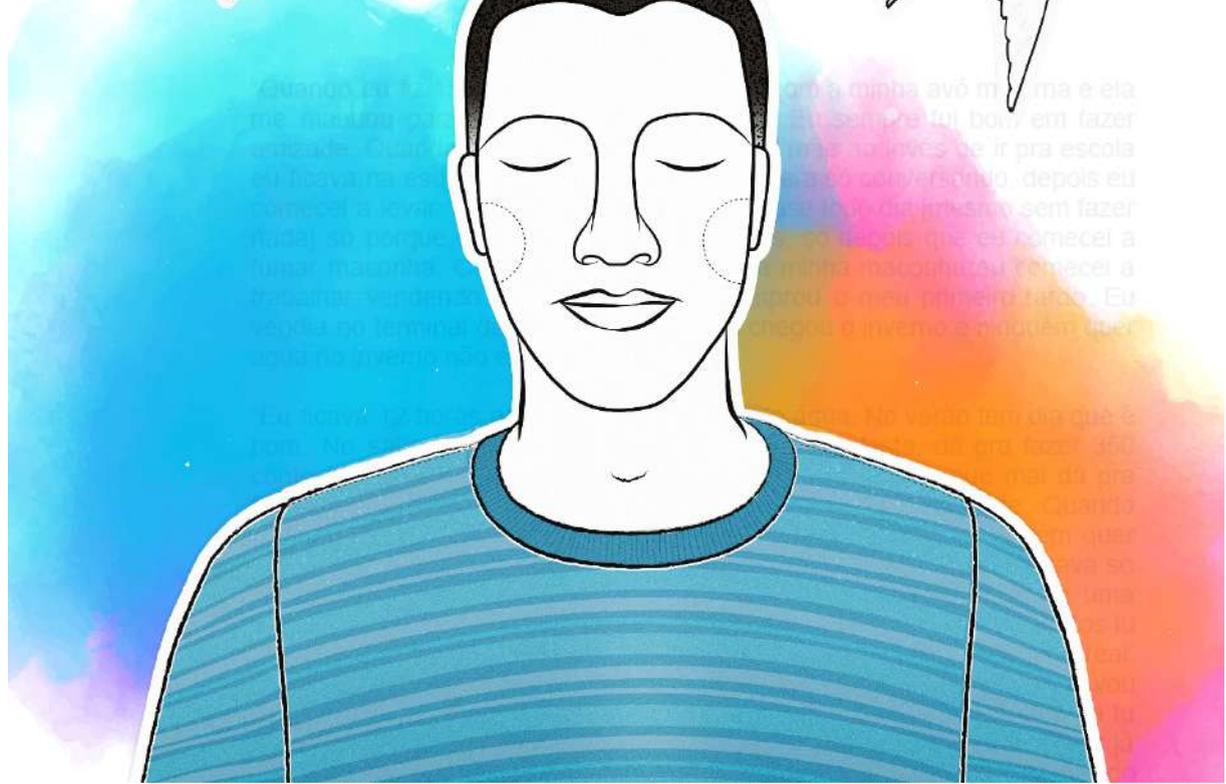
"Quando a gente nasce negro, pobre e numa comunidade a gente já se depara com a verdadeira realidade. A gente só não usa a corrente nas mãos e nas pernas

"Lá onde eu nasci [nasceu na região da zona da mata periferia [Bucana] a violência é muito grande. Lá quando os grupos se exterminam e, no caso específico de policiais] faz logo a 'limpa' [refere-se ao ato de policiais] e adultos em conflito com a lei]. Lá [refere-se aos policiais] faz o que querem".

"Antes eu não vivia  
eu existia.  
Mas quando eu sair  
eu vou começar a viver."

A fala de Marcelo traz um relato importante sobre a relação entre a instituição social e a rotina das periferias, ou sobre esse campo-território de sua moradia.

Sobre trabalho e sua relação com a família, Marcelo conta que sua avó trabalha para o momento em que "opta" por trabalhar ilegal, o que lhe rendeu uma escola.



Fonte: Ana Sá

## 6.5 A narrativa de Marcelo

Álbum de fotografias escolhidas por Marcelo, conforme sua linha do tempo:

Figura 45 - Genocídio



Fonte: Foto 17 do álbum de imagens - Por Fernando Frazão/Agência Brasil<sup>57</sup>

Figura 46 - Paz



Fonte: Foto 28 do álbum de imagens<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup>Disponível em:

<https://www.brasildefatopr.com.br/2021/11/30/opinioao-seguranca-publica-e-morte-uma-juventude-que-perece-a-bala>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

<sup>58</sup> Ibidem, p. 59.

Figura 47 - Invasão



Fonte: Foto 27 do álbum de imagens - Site Esquerda Diário<sup>59</sup>

Figura 48 - Passagem



Fonte: Foto 13 do álbum de imagens<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Disponível em:  
[https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id\\_article=7284](https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=7284). ÚLTIMO  
ACESSO EM 07.05.2023

<sup>60</sup> Ibidem, p. 81.

Figura 49 - Escadaria



Fonte: Foto 7 do álbum de imagens - Por Dominique Azevedo<sup>61</sup>

Figura 50 - Baculejo



Fonte: Foto 29 do álbum de imagens<sup>62</sup>

Figura 51 - Cigarro



Fonte: Foto 34 do álbum de imagens<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Disponível em: <https://fisenge.org.br/pelo-olhar-de-criancas-o-perigo-das-precarias-moradias-em-morros-na-periferia-de-salvador/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

<sup>62</sup> Ibidem, p. 60.

<sup>63</sup> Ibidem, p. 61.

Figura 52 - Trabalho



Fonte: Foto 43 do álbum de imagens<sup>64</sup>

Figura 53 - Ostentação



Fonte: Foto 42 do álbum de imagens<sup>65</sup>

Figura 54 - Menino



Fonte: Foto 11 do álbum de imagens - Por Izabella Caixeta<sup>66</sup>

<sup>64</sup> Ibidem, p. 59.

<sup>65</sup> Ibidem, p. 60.

<sup>66</sup> Disponível em:

<https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/07/01/noticia-diversidade,1377342/homem-trans-tem-nome-retificado-depois-da-morte.shtml>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

Figura 55 - Profissionalizante



Fonte: Foto 24 do álbum de imagens<sup>67</sup>

Figura 56 - Mulheres em Diálogo



Fonte: Foto 6 do álbum de imagens<sup>68</sup>

Marcelo é um jovem de 19 anos, negro, transgênero, heterossexual e morador da região metropolitana do Recife. Convidado a rascunhar o seu autorretrato, a adolescente não produziu seu desenho.

“Quando a gente nasce negro, pobre e numa comunidade a gente já se depara com a verdadeira realidade. A gente só não usa a corrente nas mãos e nas pernas [faz referência ao período da escravidão]”.

“Lá onde eu nasci [nasceu na região da zona da mata pernambucana] a violência é muito intensa. É polícia e bandido o tempo inteiro – ‘corre que é tiro’. Lá quando começa a matar ‘eles’ [refere-se aos grupos de extermínio

---

<sup>67</sup> Ibidem, p.73.

<sup>68</sup> Ibidem, p. 73.

e, no caso específico, cita a participação de policiais] ‘faz’ logo a ‘limpa’ [refere-se ao assassinato de adolescentes, jovens e adultos em conflito com a lei]. Lá [referindo-se a cidade natal] é interior, eles [os policiais] ‘faz’ o que querem”.

A fala de Marcelo traz um relato importante sobre a relação entre a instituição policial e a rotina das periferias, ou sobre esse campo-território de sua moradia.

Sobre trabalho e sua relação com a família, Marcelo aponta sua narrativa para o momento em que “opta” pelo trabalho ilegal, o que não seria muito bem uma escolha.

“Quando eu fiz 15 (quinze) anos, eu morava com a minha avó materna e ela me mandou para morar com a minha mãe. Eu sempre fui bom em fazer amizade. Quando cheguei na casa da minha mãe ao invés de ir pra escola eu ficava na esquina conversando. No início era só conversando, depois eu comecei a levar ‘baculejo’ [revista policial] quase todo dia [mesmo sem fazer nada] só porque eu andava com os meninos, só depois que eu comecei a fumar maconha. Como eu queria comprar a minha maconha eu comecei a trabalhar vendendo água, minha mãe comprou o meu primeiro fardo. Eu vendia no terminal da integração, mas daí chegou o inverno e ninguém quer água no inverno não é?”

“Eu ficava 12 horas por dia por dia vendendo água. No verão tem dia que é bom. No sábado o pessoal tá indo pra praia, pra festa, dá pra fazer 350 conto [trezentos e cinquenta reais]. Mas também tem dia que mal dá pra fazer o dinheiro de comprar a água pra repor no dia seguinte. Quando chegou o inverno eu só ‘tava’ tendo dor de cabeça porque ninguém quer comprar água no inverno. Quando eu parei de vender água, eu ficava só fumando com os meninos, foi quando eles [os amigos] plantaram uma sementinha que cresceu rapidamente. Os ‘cara’ falavam – em 20 minutos tu pega uma bolsa e faz 100 conto [cem reais] pra tu. Aí eu pensei – 100 ‘real’ em 20 minutos? Irresistível! E eles [amigos] disseram – peraí que eu vou colocar tu ‘na linha’ [em contato direto] pra tu falar aqui com o cara pra tu entrar no corre. Em vinte minutos eu vendi tudo. Quando eu fui ver eu já tava pegando 70 (setenta) bolsas. Os ‘moleque’ foram tudo ‘rodando’ [sendo pegos pela polícia] e eu fui ficando. Eu já ganhei a confiança por ser o mais velho [na medida que os mais antigos iam sendo pegos] e aí já foi”.

Marcelo faz um relato sobre a experiência institucional da internação o que revela um bom clima no espaço de cumprimento de medida. Um exercício de resiliência, uma vez da medida, o jovem consegue possibilitar crescimento pessoal através das oportunidades oferecidas. Marcelo é um jovem brilhante. Brilhante, porque tem brilho nos olhos quando fala de si e do orgulho que tem por ter passado por tantas experiências inusitadas, mas sendo objetivo e forte em sua decisão de mudar os caminhos de sua jornada. Narrativa potente levando em consideração que não é fácil sair da “zona de conforto da mudança de ideias”. É preciso muita força para mudar de ideia e continuar a caminhada.

“Foi bom pra mim ter vindo pra cá. Foi aqui que eu entendi o que é ser homem ‘trans’ [transgênero] e a diferença de entre ser ‘trans’ e ser lésbica [uma jovem transgênero, também em cumprimento de medida socioeducativa o aconselhava e orientava]. Foi aqui que consegui fazer a retificação do meu nome, mesmo com muita dificuldade, um processo que levava um mês eu levei seis meses pra conseguir e tive que ter a influência do juiz a partir de um círculo restaurativo para agilizar o processo”.

“Eu ‘tava’ acostumado a vida do meu jeito e aqui eu precisava seguir regras. Eu aprendi cedo que eu precisava seguir as regras pra me adaptar. Aqui não é nada quando a gente quer, na hora que a gente quer. Eu vou começar a viver de verdade com meus 20 (vinte) anos quando eu sair. Antes eu não vivia eu existia. Mas quando eu sair eu vou começar a viver”.

“Eu perdi meu pai minha mãe tinha sete meses [de gravidez]. Ele foi assassinado. Eu amo ele porque ele é meu pai. Eu queria muito ter tido um pai, mas mesmo assim eu fico grato de ter tido uma avó por mim. Eu saí de casa com 15 (quinze) anos e fui morar com minha namorada de 13 (treze) anos. As pessoas de casa nos dão conselhos, mas a gente entende tudo como crítica, mas é conselho”.

“Quando a gente tá lá fora a gente vê as pessoas ‘rodando’, as pessoas ‘morrendo’, mas a gente acha que nunca vai acontecer com a gente. Mas a morte e a ‘cadeia’ é inevitável. Uma hora a casa cai”.

“A menina trans aqui da internação que me ensinou a diferença de ser lésbica para ser homem trans foi que escolheu o meu nome” (Marcelo).

### 6.5.1 Potência da narrativa – A teoria da necessidade em Adorno

A desigualdade econômica e social brasileira dificulta o pleno crescimento e desenvolvimento de muitos jovens que se veem aprisionados a comunidades expropriadas, moradias inadequadas, restrições severas ao consumo de bens e serviços, preconceitos, falta de qualidade no ensino, relações familiares e interpessoais fragilizadas

Diante de um cenário tão complicado, por necessidade o adolescente e o jovem, em algumas situações, acabam dando novos sentidos ao trabalho, e envolvendo-se em atos infracionais.

Estes jovens em conflito com a lei são frequentemente internados ou detidos em instituições correccionais, mas começou-se a observar que existe uma correlação entre o ato infracional cometido e a busca em suprir necessidades.

Estabelece-se aqui, o novo sentido para o trabalho, uma vez que o mesmo passa a ser medido apenas pelo valor da mão-de-obra e da obtenção dos “salários” pela venda da força de trabalho.

A narrativa de Marcelo fala muito sobre o espaço que ele vive, as oportunidades que são oferecidas e do desejo de mudar de vida e ser bem-sucedido. Para Marcelo, não coube a reflexão do ato infracional a partir da lógica do trabalho e da necessidade, mas o rigor da lei.

Ao refletir sobre a narrativa de Marcelo, podemos ir além do conceito do trabalho, adentrando-nos na lógica da necessidade do indivíduo e da necessidade do trabalho. Para tanto Adorno (2015) desenvolve em seus ensaios sobre a psicologia social as teses sobre a necessidade onde:

A natureza, a pulsão, está contida nela. Os momentos natural e social da necessidade, entretanto, não se deixam distinguir um do outro como secundário e primário, de modo a construir uma hierarquia de satisfações (Adorno, 2015, p. 229).

Partindo da lógica de Adorno não existe uma hierarquia preestabelecida entre valores e necessidades. Os jovens tendem a decidir quais são as suas necessidades imediatas e concretas, logo quando se incorporam no mundo do trabalho.

A partir do trabalho, ele, de forma mais imediata, encontrará as ferramentas (neste caso o salário) para satisfação das suas necessidades enquanto jovem e ser social.

Adorno (2015) vai além quando define que:

As necessidades não são estáticas. O caráter estático que elas hoje aparentemente assumiram, sua fixação em reproduzir o sempre igual, é ele mesmo meramente o reflexo da produção material, que assume caráter estacionário devido a eliminação do mercado e da concorrência, mas com a simultânea continuidade da dominação de classe” (Adorno, 2015, p. 229).

Neste sentido, os jovens são impelidos a encaixar-se no mercado de trabalho para atender as necessidades impostas por uma classe dominante.

As observações de Adorno (2015) são esclarecidas nas escutas realizadas no trabalho de campo com as/os jovens que apontaram o trabalho como tema recorrente: trabalhar para ajudar a família, trabalhar para satisfazer às necessidades. O furto por necessidade. Adentrar ao universo do tráfico de entorpecentes por necessidade.

Ainda como uma categoria social, Adorno (2015) inclui o conceito freudiano de Pulsão a este último no sentido de afirmar que existe uma hierarquia de necessidades, ou seja, o desejo de alimentar-se vai para além da fome, mas da forma em que vamos satisfazer esta necessidade até então fisiológica.

Neste requisito, nos caberia iniciar nossa reflexão sobre o conceito de “ostentação” partindo de reflexões instigadoras, resultado da escuta dos jovens em questão.

Na perspectiva de estruturar esta leitura, incluiremos estes jovens em duas categorias: dos que buscam, através do delito, manter a si e/ou a sua família em seu sustento primário (a necessidade do pão diário, por exemplo); e dos que usam o delito para se apropriar de bens culturais, que poderíamos neste momento chamá-los de secundários - não menos importantes, mas aqui classificados como bens de especialidade, que são bens com características singulares ou identificação de marca pelos quais um número suficiente de compradores está disposto a fazer um esforço extra de compra.

Uma vez da aquisição dos bens de especialidade, em especial pelo acúmulo deles, o jovem passa a estabelecer uma relação de aceitação e reconhecimento no grupo social em que está inserido, além dos ressarcimentos em satisfazer os princípios de uma sociedade voltada para imagem, onde só sobrevive quem é célebre e notável.

É obvio que, nas relações sociais, buscamos todos ser bem-sucedidos, no entanto a sociedade estimula uma personalidade narcisista nos indivíduos, onde os jovens buscam a satisfação de seus desejos e necessidades a partir da aquisição e do acúmulo de bens.

Neste sentido, o jovem obedece diretamente à autoridade externa em um ritual passivo e mecânico, cujo resultado final é a dissolução da individualidade dando espaço ao fenômeno midiático da “ostentação”.

Claro que esta forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica, irá adentrar as instituições como forma de estabelecer a relação cultural entre “dominados” e “dominantes”.

Figura 57 - Carolina

"Minha casa é um barraco no beco. Esse beco é quase tudo família. Minha mãe comprou cimento e o irmão dela construiu a casa."

"Quero fazer curso de segurança e fazer curso preparatório para a polícia e sair da casa da minha mãe (...) e também quero ter a minha família"



Fonte: Ana Sá

## 6.6 A narrativa de Carolina

Álbum de fotografias escolhidas por Carolina, conforme sua linha do tempo:

Figura 58 - Paz



Fonte: Foto 28 do álbum de imagem<sup>69</sup>

Figura 59 - Passinho



Fonte: Foto 36 do álbum de imagem<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> Ibidem, p. 59.

<sup>70</sup> Ibidem, p. 72.

Figura 60 - Passagem



Fonte: Foto 13 do álbum de imagem<sup>71</sup>

Figura 61 - Comunidade em vigilância



Fonte: Foto 9 do álbum de imagem<sup>72</sup>

Figura 62 - Baculejo



Fonte: Foto 29 do álbum de imagem<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> Ibidem, p. 81.

<sup>72</sup> Ibidem, p. 81.

<sup>73</sup> Ibidem, p. 60.

Carolina é uma adolescente de 17 anos, preta, cisgênero, bissexual e moradora da região metropolitana do Recife.

Desenvolveu sua narrativa de si a partir de tópicos, aproveitou das fotografias escolhidas ainda nessa etapa da pesquisa e começou a narrar a sua história. Mesmo sendo convidada a rascunhar o seu autorretrato, a adolescente não produziu seu desenho.

Embora tenha demonstrado interesse na pesquisa, Carolina apresentava certa resistência em contar a sua história. Narrava repetidamente os mesmos fatos e repetia as mesmas perguntas durante a entrevista, apresentando certa exaustão: já terminou? Posso ir?

Das poucas oportunidades que tivemos de conversar sobre a sua história, falou pouco, mas fazendo muitas referências a sua infância.

Carolina cresceu em uma casa com 05 (cinco) irmãs. Ia para a escola, fazia cursos quando aparecia uma oportunidade. Sobre a sua casa, a adolescente faz o seguinte relato:

*“Minha casa é um barraco no beco. Esse beco é quase tudo família. Minha mãe comprou cimento e o irmão dela construiu a casa. O pai tava preso, minha mãe casou com ele pra ele se soltar mais rápido, mas o pai arrumou outra mulher. Ele insultava muito minha mãe” (Carolina).*

Quando falou sobre a infância, Carolina se dividiu entre os momentos de diversão, as dificuldades de acesso aos equipamentos públicos de lazer e as aparições da força policial, muito presentes do seu discurso:

*“Os ‘homem’[policial] ficava na porta do beco. Eles têm cisma. Eu já ‘rodei’ [ser pego pela polícia] por tráfico e o policial queria dar em mim. Entrou na minha casa, reviravam as coisas, mas lá na favela quando isso acontece todo mundo (da comunidade) entra na casa da gente pra os ‘homem’ não fazer nada. Quando a polícia pega é ‘pau e cacete’”*

*“Ficava até de madrugada na rua. As vezes eu saía ou então ficava em casa mexendo no celular. Na minha comunidade era ‘de boa’ [tranquilo] ficar na rua, mas isso só quando a polícia não ‘brota’ [aparecer de repente]”.*

*“Gostava de andar de ‘bike’ [bicicleta]. Mandeí uma cartinha para os correios pedindo uma bicicleta e recebi. Divertido era quando o povo da favela se juntava para ir à praia tudo junto. O problema era que a polícia sempre bate”*

*“Eu me lembro quando eu e os meninos estavam aprendendo a nadar. Aprendi a nadar na maré. Se o menino não sabe nadar a gente não deixa*

*nadar no fundo e quem sabe ensina a quem não sabe. Gosto mais de andar com os meninos. A mãe sempre reclamava”.*

*“O passinho foi uma época boa. Fazia ‘rolezinho’ [prática de passear pela cidade com grupo de amigos], jogava bola na rua da aurora, brincava na favela de esconder. Brincava só na rua. Pra brincar em outro lugar (que não seja a rua) tem que sair do bairro (Carolina).*

Um aspecto relevante na narrativa de Carolina é o fato de a mesma encarar o tráfico como uma “renda extra”.

*“Trabalhava, estudava e traficava. Eu não ia deixar de trabalhar carteira assinada para ficar só traficando. Eu não gostava de estudar, mas gostava de trabalhar”(Carolina).*

Outro ponto forte do relato da jovem foi narrar seu projeto para o futuro. Mesmo trazendo em seu discurso muitos relatos negativos sobre a força e o poder policial, afirmou querer ser profissional da área de segurança.

*“Quero fazer curso de segurança e fazer curso preparatório para a polícia e sair da casa da minha mãe. Ela fica tentando dominar a pessoa e também quero ter a minha família” (Carolina).*

#### 6.6.1 Potência da narrativa – Vida e trabalho em Arendt

*Aparentemente, em nenhuma outra esfera da vida atingimos tamanha excelência quanto na revolucionária transformação do labor, ao ponto em que a acepção do próprio termo (que sempre esteve ligado a “fadigas e penas” quase insuportáveis, ao esforço e à dor e, conseqüentemente, a uma deformação do corpo humano, de sorte que somente a extrema miséria ou pobreza poderiam causá-los) começou a perder o seu significado para nós. Embora a extrema necessidade tornasse o labor indispensável à manutenção da vida, a última coisa a esperar dele seria a excelência (Arendt, 2000, p. 57).*

A temática dos significados e sentidos do trabalho é pesquisada por diferentes autores com base em diversas vertentes de conhecimentos. A narrativa de Carolina envolve trabalho, necessidade, autorrealização e o conflito com a lei.

Partindo da lógica de que o trabalho é a própria vida, Arendt (2000) nos redireciona para um sentido o qual a atividade laboral segue como resposta para interação dos seres humanos em rede. Desta forma, ter um trabalho também significa dar sentido ao estar em sociedade.

Na atividade de campo o tema trabalho foi recorrente em todas as escutas, logo pude concluir que a maioria dos jovens abandonavam os estudos para inserir-se em uma atividade produtiva.

Para iniciar, vamos refletir sobre a lógica do trabalho a partir de Giddens (1997) que em sua obra *Modernidade e identidade pessoal* define trabalho:

Podemos definir o trabalho como a realização de tarefas que envolvem o dispêndio de esforço mental e físico, com o objetivo de produzir bens e serviços para satisfazer necessidades humanas (Giddens, 1997, p. 578).

Neste sentido, reflito trabalho como qualquer atividade geradora de renda, onde a partir dela serão saciadas necessidades.

Em se tratando de necessidade, na obra *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire (1997) debruça sua pesquisa sobre esse enfoque, visto que a metáfora da trama parece sinalizar a complexidade dentro da qual se constrói a trajetória de vida do indivíduo, o emaranhado de circunstâncias que entram nas mudanças da sociedade e o conjunto de fatores contidos no ensinar-aprender. Mesmo assim, a realidade concreta das pessoas permite ver que todas essas circunstâncias não são nem naturais nem acidentais, mas correspondem a visões de mundo e pessoas.

“- Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam.” Me fitou manso mas penetrantemente e perguntou: “dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?”. Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança (Freire, 1997, p. 13).

O trabalho de Paulo Freire (1997), em *Pedagogia da esperança*, é posterior ao trabalho desenvolvido em *Pedagogia do oprimido*. Logo, para compreender a relação entre trabalho, juventude e necessidade, faz-se necessária a escuta dos marcadores da juventude sobre o tema, em especial dos marcadores apontados por Carolina.

Na perspectiva do trabalho, os jovens sofrem os efeitos do déficit entre o sistema educacional e as novas imposições do mercado laboral. Fato este que promove a baixa autoestima e ausência de perspectivas de futuro os compelindo a

lidar com as consequências de uma inserção precária neste mercado ou a se deparar com o desemprego.

As dificuldades econômicas advindas como resultados deste processo geram um clima de instabilidade que pressiona jovens e, algumas vezes, crianças a buscarem formas de contribuir na subsistência da família, acarretando uma inserção prematura no mercado de trabalho (informal, na maioria das vezes) ou busca de outras formas de ganho financeiro.

Neste sentido, cabe a noção (talvez mais polêmica) da lógica da inserção do jovem no mercado do crime organizado, principalmente do narcotráfico, em diversos centros urbanos, parte da cultura individualista e por consumo que derivaria em expectativas não satisfeitas potencializando violências.

De acordo com Aberastury (1992): “o adolescente, cujo destino é a busca de ideais e de figuras ideais para identificar-se, se depara com a violência e o poder e também os usa.”

Esse estudo não trata da inserção dos jovens no mundo do trabalho ilegal, mas torna complexa a análise dos contextos sociais mais amplos e mais locais para entendermos os motivos pelos quais, cada vez um número maior de jovens (de todos os estratos sociais) abandona a escola, o que não significa a adoção de uma carreira laboral (lícita ou ilícita).

A vulnerabilidade social a qual estão os jovens de áreas periféricas resulta de um sistema escolar ineficaz, da ausência de capacitação profissional e da insuficiência dos postos de trabalho.

Tais fatores aproxima-os das soluções ofertadas pelo mercado. Além disso, boa parte dos jovens (e suas famílias) encontram no mundo do trabalho condições precárias de trabalho, onde em busca de soluções rápidas para suprir necessidades básicas, os jovens se deparam com baixos salários e relações de poder que ampliam as relações de desigualdade, o que facilitaria a entrada e permanência dos jovens no mercado de trabalho criminoso.

Portanto, adolescentes e jovens encontram nas organizações criminosas uma forma de amenizar os efeitos da exclusão social, muitas vezes, pondo fim à invisibilidade social a qual são submetidos, ou seja, além de desenvolverem uma identidade individual e grupal são beneficiados pela proteção, reconhecimento, dinheiro e prestígio oferecidos por tais organizações.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhuma história de vida está isolada.

No caso de adolescentes em conflito com a lei, as narrativas se conectam em uma espécie de teia complexa, onde diversos acontecimentos quase se repetem.

Todas as meninas entrevistadas relataram abandono familiar e violência institucional, antes mesmo dos 10 anos de idade. Somam-se os casos de abuso, racismo e agressão. Nesse caso, a internação não é somente a punição pelo ato infracional, mas o castigo pela vida precarizada. Todas as políticas públicas falharam com essas crianças. Esta última frase não isenta a responsabilidade da sociedade civil na invenção e manutenção dos estigmatizados.

Refletindo sobre estigma, retomo as narrativas de Goffman (2008) e encontro fundamentos para demonstrar preocupação com os estigmas e estigmatizados. Primeiro porque o termo estigma “será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (Goffman, 2008, p. 13), segundo porque se restringem aos indivíduos, mas também aos grupos sociais.

Goffman (2008) amplia o conceito para estigma social, uma vez que a desaprovação das características e crenças pessoais que confrontam as normas culturais prevalentes estabelecem normas de status social e conseqüentemente de desigualdade.

As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" - para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação" (Goffman, 2008, p. 12).

Mas, vamos com calma. Essa análise ainda prevê que a conexão estabelecida entre as/os adolescentes e jovens não se restringe a eles. Trazemos em nossos próprios corpos marcas de uma adolescência marcada pela ferocidade do estigma. Aos dezoito anos de idade já tinha perdido as contas de quantos “baculejos” eu levei. Estudante da Universidade Federal de Pernambuco, cansei de contar as vezes em que voltava das aulas e a minha bolsa cheia de livros era revistada.

O estigma não aproxima o jovem das oportunidades, o distancia delas. Quanto maior for o número de estigmas marcados em um corpo juvenil, menores são as chances de reconhecimento social.

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto (Goffman, 2008, p. 14).

Para ilustrar a narrativa de Goffman (2008) sobre estigma, posso apresentar um ponto em comum na análise imagética dos registros fotográficos. A única foto unânime na escolha por todas/os adolescentes e jovens que participaram da pesquisa (foto 29) é o registro de uma abordagem policial, ou o 'baculejo' como chamamos no decorrer deste trabalho.

Figura 63 - Baculejo



Fonte: Foto 29 do álbum de imagem<sup>74</sup>

Muitos aspectos precisam ser levados em consideração na análise das adolescentes sobre a foto: o registro fotográfico estava entre as primeiras fotos escolhidas pelas/os jovens; todas/os entrevistados/as relataram abuso, uso da força policial e violência antes mesmo do ato infracional; todas/os relataram medo ou desgosto da instituição supracitada; todas/os relatam que as abordagens eram feitas de modo geral pelas roupas que estavam usando, pela companhia ou até mesmo

---

74

pela aglomeração de jovens; os casos mais emblemáticos como o da narrativa de Clarice:

“Na rua a polícia sempre leva quem cheira cola [refere-se a abordagem policial e ao fato dos policiais levarem a droga]. Uma vez eu tava com uma garrafa de cola bem cheia e os policiais me viram. Eu corri, mas eles me acharam. Eles me colocaram na praça junto com os meninos [os adolescentes em questão eram amigos de Clarice], eles [os policiais] cortaram o meu cabelo com a faca, pegaram meu cabelo e tocaram fogo, ali na praça mesmo, e fizeram os meninos me bater. Eles [os amigos] batiam devagar pra não me machucar, mas os policiais batiam neles pra ‘ensinar’ como bater em mim, eles acabavam me batendo pra não apanhar mais”.

Clarice conta essa história fazendo gestos com a mão, mostrando como o cabelo dela foi cortado. Para ela, mulher trans, o cabelo faz parte da personalidade. É importante. Garante feminilidade ao corpo, passabilidade (passar despercebida pela multidão), conforto diante de um corpo com tantas marcas.

Poderia considerar a tortura vivenciada por Clarice como uma “amputação” e evidentemente um ato de extrema crueldade.

No caso em epígrafe também trago o relato de Natália, menina preta e moradora de bairro periférico:

“Toda vez que ‘os homem’ [policiais] me vêem fazem ‘baculejo’ [revista policial]. Já teve época de levar ‘baculejo’ toda semana. Mesmo sem fazer nada ‘os homem’ faziam ‘baculejo’. Uma vez teve uma briga [se envolveu em uma briga] que eu fui parar na delegacia e o policial me chamou pra dentro de uma sala [levou a adolescente até a sala] e o policial disse que ia me fazer um ‘baculejo’. Eu disse que homem não pode fazer ‘baculejo’ em mulher, o policial me mandou tirar a roupa e de propósito me ‘baculejou’ [fez a revista]. Minha mãe [adotiva] estava do lado de fora e eu tinha somente 13 (treze) anos. Meu namorado estava lá também, eu disse a eles [a mãe adotiva e ao namorado] mas eles disseram pra não fazer nada na delegacia, pra ir embora, que depois a gente fazia alguma coisa, mas não fizeram nada. Vá ‘novinho’[adolescente] andar no busão [ônibus, transporte coletivo] de *Seaway* [grife de roupas voltada para o público jovem], tatuado, cabelo na ‘régua’<sup>75</sup>, todo ‘bactéria’[refere-se a jovens que têm o ‘estilo’ citado] pra ver se ‘os homem’ não ‘embaça’ [refere-se a ‘marcação que os policiais têm em jovens com esse estilo].

Tomando como categoria de análise a compreensão de “corpo incircunscrito” de Teresa Caldeira (2000), observamos na fala de Natália um corpo totalmente vulnerável a ação do policial, reforçando os estigmas da adolescente, reforçando a suspeita cotidiana de que ela, assim como outras/os adolescentes e jovens, seja

---

<sup>75</sup> Corte de cabelo específico, com desenhos e formas feitos à navalha, muito utilizado pelo público jovem. Embora tenha surgido nas áreas mais periféricas da cidade do Recife, ganhou popularidade pelas cores e formas diferenciadas

autora de crimes e evidentemente ilustrando o abuso sofrido pela adolescente que seque pode ser denunciado. Faz-se necessário repetir a citação da Teresa Caldeira onde a mesma afirma:

Nos corpos dos dominados – aqueles em posição de autoridade marcam seu poder procurando, por meio da inflição da dor, purificar as almas de suas vítimas, corrigir seu caráter, melhorar seu comportamento e produzir submissão. Para entender como essas concepções e suas consequências podem ser aceitas como naturais na vida cotidiana, não é suficiente simplesmente desvendar as associações de dor e verdade, dor e desenvolvimento moral ou mesmo dor e um certo tipo de autoridade. Essas concepções de punição e castigo estão associadas a outras noções que legitimaram intervenções no corpo e a falta de respeito aos direitos humanos (Caldeira, 2000, p. 370).

O objetivo dessa dissertação estava em compreender as narrativas de si, de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa e o uso dessas narrativas para o ensino da sociologia no ensino médio. No entanto, encontramos histórias que ultrapassam os compêndios dessa dissertação.

O que se pôde constatar de todos os encontros-narrativa foi a extrema diversidade, tanto de fatores intervenientes nessas trajetórias (familiares, escolares, sociais e profissionais), quanto de suas consequências nas expectativas e destinos sociais desses jovens, no entanto, também foi possível perceber a importância dada pelos mesmos à atividade laboral.

Em alguns momentos, o trabalho parecia ser o grande objetivo dessas/desses jovens, no entanto, diante das observações, ficou mais claro perceber que, para a maioria delas/es, ter dinheiro para complementar a renda familiar, sair de uma situação de pobreza extrema e até de violência, ou simplesmente adquirir bens sociais que retiravam esses jovens da invisibilidade, era o motivo real da relação de proximidade com o trabalho.

Neste sentido, faço duas conclusões importantes: o trabalho não é uma escolha e sim uma obrigação, tal qual a escola e que neste caso “os fins justificam os meios”, sendo “os meios” o trabalho (formal, informal ou ilegal) e os “fins”, a necessidade de equiparação social a outros grupos sociais aqui descritos como os dos “bem-sucedidos”.

Dessa forma, as decisões sobre as rotinas de trabalho dos jovens são impulsionadas pelas suas necessidades e não por seus desejos e vocações. Fica

muito evidente a razão pela qual os jovens apresentam tanto desinteresse pela escola: além de não estabelecer vínculo com sua atividade laboral, a escola projeta a insatisfação desses estudantes com os rumos tomados em suas trajetórias laborais.

Mais grave, à vista disso, é a relação estabelecida com a escola pelos jovens que estão em conflito com a lei. Além de apresentar uma aproximação por obrigatoriedade com o ambiente escolar, a relação com outros jovens, com tomadas de decisões diferenciadas, torna o mundo desses jovens tanto quanto mais “marginalizado”.

Para esses adolescentes e jovens que estão em conflito com a lei, as suas trajetória são “mundos” que se interpenetram na porosidade das relações entre o legal e o ilegal, o formal e o informal, o lícito e o ilícito, a ordem e a desordem, indicando a complexidade dessas situações.

Segundo Horkheimer e Adorno, em 1973 (*apud* Feffermann, 2006), “a sociedade burguesa desenvolveu um dinamismo social que obriga o indivíduo econômico a lutar implacavelmente por seus interesses de lucro, sem se preocupar com o bem estar da coletividade” (p. 209). Ou seja, uma sociedade controlada pelas leis objetivas do lucro, em detrimento de outras relações, está sob a égide das leis objetivas do capital e coloca o homem como mais uma das mercadorias do jogo econômico.

Para Feffermann (2006),

O tráfico é forma de inserção ilegal no mundo do “trabalho” e este tem servido para a acumulação do capital. Está-se diante de um crescimento de um desemprego estrutural, o que significa que uma parcela da população é lançada para a economia informal (Feffermann, 2006, p. 209).

Para alguns jovens, trabalhar permite ganhar dinheiro, ainda que a remuneração seja advinda da atividade laboral ilegal. A acumulação do capital (ou o dinheiro, como também pode ser dito), neste sentido, não permite somente a satisfação de necessidades, ele é o vetor de uma subversão das relações sociais assimétricas, da conquista de uma autonomia mínima e do destaque no grupo social do qual o jovem está inserido, como relata Teresa:

“Então eu fui passar uns dias na casa de uma amiga e ela me apresentou as pessoas e eu comecei a traficar e foi quando eu aluguei uma casa e fui morar sozinha. Eu já tinha 14 (quatorze) anos. Além de ganhar fama eu

ganhei respeito. Na padaria, quando eu morava com a minha avó, ela ia pedir pão e só davam pão duro e velho pra ela, quando eu entrei pra o tráfico as pessoas passaram a ter medo e a me respeitar e o dono da padaria só me dava pão novo”

A pobreza intramuros é sinônimo de uma contenção mais rigorosa, de uma detenção que contabiliza a moradia e o alimento. Desta forma, o dinheiro possibilita para o jovem o consumo de outra forma e de outra coisa além dos produtos distribuídos pelas classes dominantes às classes pobres.

O dinheiro é, neste grave sentido, a rápida libertação do jovem de sua condição, e o trabalho sua subversão.

A transformação das relações dentro e fora do grupo social e dos laços comunitários, em que o jovem está inserido passa pelas mediações permitidas pelo trabalho. Mediação do envio de dinheiro e da ostentação do mesmo, uma vez que ele representa uma ligação com os outros em bases que não são àquelas das comunidades periféricas.

É importante ressaltar que nos espaços de trabalho existe uma neutralização parcial das identidades. Quando o jovem ostenta um colar de prata, um relógio, um veículo ele é menos de uma classe social que da outra, mesmo vivendo intramuros, uma vez que o trabalho não retira o jovem da periferia, mas em se tratando do trabalho ilegal, o projeta muito mais para o interior dela, protegendo-o e revelando uma face de poder entre os moradores.

Nessa perspectiva, sua conduta não mais é avaliada somente pela luz da classe social que lhe foi imputada, mas em função da tarefa que lhe foi atribuída, daquilo que esta supõe em termos de *modus operandi* e da produtividade.

Fazer suportar a pobreza e a exclusão é, sem dúvida, um dos principais benefícios associados ao trabalho que passam pela rearticulação da imagem de si com o exterior, com um lugar encontrado na sociedade.

É também nesta base que os jovens diferenciam as ocupações e o trabalho, ainda que todos acrescentem que o verdadeiro trabalho está na sua função formal, o que os jovens chamam de lado de fora ou “mundão”.

Fazer parte do sistema, fabricar objetos visíveis e úteis no “mundão”, retomar o laço com o mundo, preservar sua dignidade e ter acesso a um lugar na interlocução são algumas das muitas maneiras de dizer que o trabalho tem uma função psicossocial essencial: ele permite, sob determinadas condições, não ser

totalmente absorvido pela “máquina social”, não ficar contido por completo no isolamento geográfico das zonas periféricas.

É, portanto, uma maneira de preservar uma representação de si que não impede a pergunta: e amanhã, como será no “mundão”?

O investimento nos recursos institucionais, no nosso caso, nos recursos constituídos pela formação escolar, pode estar entre as estratégias identitárias desenvolvidas para se preservar e conquistar certa capacidade de ação em matéria de autodefinição que permite sair dos estigmas e operar ajustes buscando as ofertas acessíveis.

Ao incorporar-se ao trabalho informal e ilegal, o jovem leva consigo o peso de seu delito, seu julgamento, sua responsabilidade. Leva a carga de uma detenção solitária e vazia de sentido, passível de um processo judiciário que irá marcar os anos mais produtivos de sua vida. Ele carrega esta “bagagem” não em sua sacola ou mochila, não em um dossiê administrativo, mas em seu corpo, em seu espírito, em seus reflexos. Essa pressão e tensão situam-se no campo psíquico, cultural e sensível.

Assim, as narrativas particulares nos mostraram que não só os fatores intervenientes nessas trajetórias irregulares foram muito distintos entre si como, especialmente, expressaram o valor relativo que o abandono familiar teve em relação à construção de um destino social e das expectativas desses jovens sobre perspectivas futuras de vida.

Por outro lado, se a escola não considerar as intersecções ao tratar todos os estudantes como iguais, não reconhecendo as especificidades dos problemas de cada um e operando uma seleção que sanciona e consagra as desigualdades reais, contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima, cabendo a sociologia trazer lua à essa reflexão.

Para finalizar, vale a pena reiterar que o objetivo deste trabalho não foi o de meramente denunciar uma situação que já é bastante conhecida por outros pesquisadores, mas o de se incorporar a outros trabalhos que, com base nas teorias sociológicas críticas, possa oferecer alguma contribuição (através das aulas de sociologia) para o desvelamento de mecanismos inconscientes que a escola põe em ação e que redundam, exatamente, na manutenção das classes sociais e na reprodução das desigualdades impostas pelo grupo social hegemônico.

## 8 REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda & KNOBEL, Maurício. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 10ª Ed.

ADORNO, Theodor. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Editora Unesp, 2015

ALENCAR, Matheus. **Beleza Trans Brasil**, 2022. Disponível em: <https://mareonline.com.br/juventude-periferica-e-trans-representada-do-outro-lado-do-mundo/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

ANDRADE, S. S. **Juventudes contemporâneas e alguns de seus marcadores identitários: histórias narradas**. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2013, Goiânia. Anais... Goiânia, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt23\\_trabalhos\\_pdfs/gt23\\_3083\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_3083_texto.pdf)>. Acesso em: 08 fevereiro 2022.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

ARANZEDO, Alexandre Cardoso. **"Meninas": os conflitos com a lei e as representações das medidas socioeducativas**. *Psicologia e Saber Social*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 265-276, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/16413>>. Acesso em: 03 maio 2022.

ARAÚJO, Jorge. **Moradores de rua**, 2023. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/tarcisio-quer-mandar-moradores-de-rua-de-sp-para-trabalhar-em-fazendas-do-interi-5ee8>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Vidas Ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ASSESSORIA JRSN. **Marcha Estadual contra o Extermínio da Juventude Negra**, 2022. Disponível em:

[https://juventudes.es.gov.br/Media/Juventude/\\_Profiles/c4d8c6e6/7c87a7e/Marcha%20Estadual%20contra%20o%20exterm%C3%ADnio%20da%20Juventude%20Negra%20em%202021.%20\(1\).jpeg?v=638042602336906850](https://juventudes.es.gov.br/Media/Juventude/_Profiles/c4d8c6e6/7c87a7e/Marcha%20Estadual%20contra%20o%20exterm%C3%ADnio%20da%20Juventude%20Negra%20em%202021.%20(1).jpeg?v=638042602336906850). ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

ÁVILA, André. **Saliha Paim, 19 anos, quer seguir carreira na área de tecnologia**, 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/09/jovens-em-situacao-de-vulnerabilidade-social-sao-apostas-para-reduzir-deficit-de-profissionais-no-setor-de-tecnologia-cl80wrm3900ic016e05qujdrm.html>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

AZEVEDO, Donminique. **Pelo olhar de crianças, o perigo das precárias moradias em morros na periferia de Salvador**, 2015. Disponível em: <https://fisenge.org.br/pelo-olhar-de-criancas-o-perigo-das-precarias-moradias-em-morros-na-periferia-de-salvador/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Padrões de educação da população recifense**. In: **Padrões de Educação da População Recifense**. In: Atlas de Desenvolvimento Humano no Recife. 2005. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/pnud2006/downloads>>. Acesso em 16 de maio de 2021.

BARREIRA, Irllys Alencar Firmo. **O ofício de ensinar para iniciantes: contribuições ao modo sociológico de pensar**. Revista de ciências sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 63-85. <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/75649>>. Acesso em: 12 de maio 2022

BATISTA, R. **Encontros-narrativas na cidade-internação: vidas contadas por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa** (Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória). Vitória (ES), 2012.

BDF. **Foto Divulgação**. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/04/protesto-contra-racismo-no-rio-denuncia-a-propria-realidade-local-diz-organizadora>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

**BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2012

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand. Brasil, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à**

**cultura** (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). *Escritos e Educação* (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei no 12.594. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: CONANDA, 2012.

BRASIL. Lei no 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006. v. 3.

BUTLER, J. **Quadro de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2020

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CALDEIRA, Teresa P. do Rio. **Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34/Edusp. 2000.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011

CASALI, Marcello. **Marcha das Mulheres Negras**, 2016. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/semana-da-mulher-o-racismo-e-promotor-de-transtorno-mental-e-adoec> e/. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

CAVALCANTE, Clara Oliveira Barreto. **"Humanos indireitos?": modos de subjetivação de adolescentes e jovens a quem se atribui o cometimento de ato infracional**. 2020.193f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia. Fortaleza (CE), 2020.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLAB PUC Minas. Fome atinge níveis extremos no Brasil durante a pandemia, 2022. Disponível em: <https://blogfca.pucminas.br/colab/fome-e-pobreza/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

COLETIVO VALENTE. **"Pelos meus cabelos"**, 2021. Disponível em: <https://catarinas.info/em-tempos-de-pandemia-a-emergencia-de-organizacoes-de-mulheres-negras-para-o-combate-ao-racismo-e-a-violencia-de-genero/>. ÚLTIMO ACESSO EM

07.05.2023

CORNETI, Oswaldo. **Marcha pelo fim do extermínio do povo negro**, 2015. Disponível em: <https://exame.com/brasil/sp-firma-acordo-para-conter-violencia-contra-jovens-negros/>.

ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

COSTA, Bruna. **Passinho dos Malokas**, 2019. Disponível em: <https://twitter.com/DiarioPE/status/1083361947490369538/photo/1>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

COSTA, Carlos. **Semana Pró-Mulher promove treinamento contra assédio sexual**, 2023. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/semana-pro-mulher-promove-treinamento-contra-assedio-sexual>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

COSTA, Guilherme. **Reintegração de posse de terreno na zona leste de Porto Alegre**, 2014. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/IMG/arton7786.jpg?1469234824>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

Costa, Hainra Asabi Alves. **Identidade racial e transexual: um olhar sobre os PNLD de sociologia**. 2020. 80 f. Dissertação (Mestrado Nacional de Sociologia em Rede - PROFSOCIO)- Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

CRAVELLO. Luana + Victor Hugo, 2018. Disponível em: [https://storage.alboom.ninja/sites/1526/media/rc67406\\_736d2d7b5c15.jpg?t=1521665560](https://storage.alboom.ninja/sites/1526/media/rc67406_736d2d7b5c15.jpg?t=1521665560). ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. **Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio**. In: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife, 2007.

DE PAULA, Liana. **Cidadania, corpo e punição: expansão e violação de direitos civis de adolescentes internados na antiga Febem-SP**. Sociedade e Estado, [S. l.], v. 34, n. 03, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/24147>. Acesso em: 3 maio. 2022.

EDUCAÇÃO SENAC. **Anais VII Congresso Internacional da Tecnologia em Educação**, 2009, RECIFE. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2009/>. Acesso em 23 de junho de 2022

FEFFEMANN, M. **Vidas arriscadas: um estudo sobre jovens inscritos no tráfico de drogas**. São Paulo: Vozes, 2006.

FOUCAULT, M. (2004a). A escrita de si. In M. B. Motta (Org.), **Ética, sexualidade, política**. (E. Monteiro e I. Barbosa, Trad.). (pp. 144-162) Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1984)

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

FRAZÃO, Fernando. **Moradores do Complexo da Maré, ocupado pelas Forças Armadas, vivem a expectativa de mudanças sociais**, 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/es/node/910221>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

FRAZÃO, Fernando. **Protesto contra violência policial em fevereiro de 2017, no centro do Rio de Janeiro**, 2017. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2021/11/30/opiniao-seguranca-publica-e-morte-uma-juventude-que-perece-a-bala>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

FRAZÃO, Fernando. **Relatório sobre violência política mostra que mulheres negras tem sido mais afetadas**, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/midias/image/2021/04/img20180919124814308-768x512.jpg>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

FREEPIK. **Os pais beijam a filha e sorriem retrato de uma família negra junto com vínculos amorosos e cuidados felicidade em casa**, 2022. Disponível em: [https://img.freepik.com/fotos-premium/os-pais-beijam-a-filha-e-sorriem-retrato-de-uma-familia-negra-junto-com-vinculos-amorosos-e-cuidados-felicidade-em-casa-e-juventude-de-uma-crianca-mae-e-pai-vista-superior-bochecha-beijando-um-rosto-na-cama-de-um-quarto\\_590464-103908.jpg?w=740](https://img.freepik.com/fotos-premium/os-pais-beijam-a-filha-e-sorriem-retrato-de-uma-familia-negra-junto-com-vinculos-amorosos-e-cuidados-felicidade-em-casa-e-juventude-de-uma-crianca-mae-e-pai-vista-superior-bochecha-beijando-um-rosto-na-cama-de-um-quarto_590464-103908.jpg?w=740). ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

FREIRE, Paulo . **A pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, educação e desemprego: juventude com a vida provisória e em suspenso**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2009, RECIFE. *Anais...* Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2009/>. Acesso em 23 de junho de 2021

G1. Foto Divulgação. **Paulo Marcos Barros, Sazana Martins e Victor Linhares ministram curso 'Juventude Negra, Participação Política e Direitos Humanos'**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/07/02/juventude-negra-participacao-politica-e-direitos-humanos-curso-gratuito-tem-inscricoes-abertas.ghtml>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

GETTY IMAGES. **Uso da maconha medicinal**, 2020. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/psicologa-alerta-para-prevencao-no-dia-nacional-de-combate-as-drogas-e/173344/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

GIDDENS, Antony. **Modernidade e Identidade Pessoal**. Celta Editora, 1997

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2008

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GOMES, Thiago. **Abordagens policiais**, 2023. Fonte: Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/entendimento-stj-sobre-abordagens-policias-e-nocivo-fara-populacao-sofrer-diz-juiz-ronaldo-roth/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

GOODSON, Ivor. **A ascensão da narrativa de vida**. IN: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E.C. (Orgs.). Pesquisa narrativa. Interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. Edição do Kindle. Pg. 521.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação** IN: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E.C. (Orgs.). Pesquisa narrativa. Interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. Edição do Kindle. Pg. 861.

JOSSO, M.-C. **O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. Educação & Realidade**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21805>. Acesso em: 5 maio. 2022.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LADEIRA, Pedro. **Manifestantes ligadas a grupo de defesa dos direitos durante protesto em Brasília**, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/03/aborto-ocorre-antes-dos-19-anos-para-meta-de-das-mulheres-que-dizem-ter-feito-procedimento.shtml>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

LEITE, Angela Helena Rodrigues. **Juventude: estudos em representações sociais**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LIBÂNIO, J. C. **Docência universitária: formação do pensamento teórico- científico e atuação nos motivos dos alunos**. In: D'ÁVILA, C. (Org.). Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba: Editora CRV, 2009a.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

MAIA, Teresa. **A violência policial contra o futuro da juventude**, 2013. Disponível em: [https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id\\_article=7284](https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=7284). ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

MANTOVANI, G. L. O.; DA SILVA, V. O.; BERNARDES, A. G. **Corpos e existências: vidas não passíveis de luto**. Revista Polis e Psique, [S. l.], p. 92–111, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/107567>. Acesso em: 3 maio. 2022.

MARINHO, Maiara. **Juventude pelo campo**, 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/causadores-visibility-da-juventude-rural/#page6>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E.C. (Orgs.). **Pesquisa narrativa. Interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Editora UFSM, 2017. Edição do Kindle.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva.** In: Sociologia e antropologia. São Paulo/SP: Edusp, 1974.

MENDES, Gil Luiz. **Retrato da juventude interrompida pela polícia,** 2022. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/sp-retrato-da-juventude-interrompida-pela-policia/>.  
ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

MÍDIA NINJA. **Marcha pela visibilidades trans em Ipanema,** Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.cgnamidia.com/2022/11/rn-lanca-programa-voltado-travestis.html>.  
ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica.** 6 ed. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982

MONIQUE, Lorena. **Nascimento,** 2016. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2017/08/comiss%C3%A3o-especial-discutir%C3%A1-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-para-juventude-negra>.  
ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

MONIQUE, Lorena. **Projeto fotográfico denuncia racismo dentro da universidade,** 2016. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2017/08/comiss%C3%A3o-especial-discutir%C3%A1-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-para-juventude-negra>.  
ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

NASCIMENTO GOMES, R. **Teorias da dominação masculina: uma análise crítica da violência de gênero para uma construção emancipatória.** Libertas: Revista de Pesquisa em Direito, v. 2, n. 1, 31 dez. 2016.

OS PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.** Yogyakarta, Indonésia, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. **As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação.** Revista Lusófona de Educação, 33, p. 111-125, 2016.

PATERNIANI, Stella; Carvalho,Lauro. **Ainda que o vírus seja democrático em seu contágio, ele não o é na produção e distribuição de mortes,** 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/02/periferias-e-pandemia-desigualdades-resistencia-s-e-solidariedade>.  
ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

PIMENTEL, Mauro. **Protesto de jovens na Favela do Borel após morte de Gabriel**

**Pereira Alves, 18, estudante alvejado por bala perdida enquanto esperava ônibus a caminho da escola,** 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2019/08/Compreender-o-passado-para-enfrentar-o-presente-e-impactar-o-futuro-1024x614.png>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

PINTEREST. **Clássicos do Passinho,** 2019. Disponível em: [http://www.agendadedanca.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Classicos\\_do\\_Passinho3\\_m.jpg](http://www.agendadedanca.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Classicos_do_Passinho3_m.jpg). ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

PREFEITURA DE ALAGOINHAS - BA. **Terceira live do julho das pretas aborda retrospectiva e realidade da mulher negra,** 2021. Disponível em: <https://www.alagoinhas.ba.gov.br/index.php/terceira-live-do-julho-das-pretas-aborda-retrospectiva-e-realidade-da-mulher-negra/whatsapp-image-2021-07-22-at-08-09-38-1/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

QUEIROZ, M. I. P. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. L. **Experimentos com histórias de vida:** Itália-Brasil. São Paulo: Vértice - Editora Revista dos Tribunais, 1988.

RAUEN, R. M.; MOMOLI, D. B. **Imagens de si: o autorretrato como prática de construção da identidade.** Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 51-73, 2015. DOI: 10.5965/198431781112015051. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/6157>. Acesso em: 13 maio 2022.

REPRODUÇÃO INSTAGRAM. **Demétrio foi para São Paulo para seguir o sonho de se tornar modelo,** 2020. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/07/01/noticia-diversidade.1377342/homem-trans-tem-nome-retificado-depois-da-morte.shtml>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

SABINO, F. **O grande mentecapto: relato das aventuras e desventuras de Viramundo e de suas inenarráveis peregrinações.** São Paulo: Perspectiva, 1974

SABRINA. **Multiracial lesbian girls kissing together at gay pride parade while holding rainbow flag - LGBT concept,** 2022. Disponível em: <https://www.dicasdemulher.com.br/wp-content/uploads/2022/05/homossexualidade-00.png>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

SAHAGOFF, Ana Paula. **Pesquisa Narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana.** XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação. SEPesq, 2015. Centro Universitário Ritter dos Reis. Disponível em: [https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos/3612/879/1013.pdf](https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf) Acesso em: 01 de maio de 2022.

SANTOS, Biatriz. **“Mulher vestida de força”,** 2021. Disponível em: <https://afrontosas.org.br/mulher-vestida-de-forca/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**, *PLURAL*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 6 maio. 2022.

SILVA, Andréa Stefani Peixoto da. **As mulheres de fato e a obrigatoriedade da submissão ao que se nomeia de transexualidade: dilemas da identidade**. 2015. 247 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Haiké Rosalene Kleber da Silva. **Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia**. *Métis: história & cultura*, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2002

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **A Imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes**. (Experiências e Práticas de Ensino) Roteiro apresentado no minicurso do Simpósio Estadual de Sociologia, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 20-22 de junho de 2005, em Curitiba-PR.

Site CBT. **Mulheres negras querem um país que caiba em seus sonhos de igualdade, sabedoria e respeito**, 2021. Disponível em:

<https://ctb.org.br/igualdade-racial/25-de-julho-mulheres-negras-querem-um-pais-que-caiba-e-m-seus-sonhos-de-igualdade-e-respeito/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

SITE FSINDICAL. **O maior problema da informalidade é a ausência de proteção social**, 2020. Disponível em: <https://fsindical.org.br/midias/585x290/34384-informalidade-cresce-e-e-recorde-em-20-estados.jpg>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

SOARES, João. **"Baixada Negra Viva"**, 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/as-origens-e-logicas-ignoradas-do-racismo-policial/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

SOARES, João. **Crise brasileira**, 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/as-origens-e-logicas-ignoradas-do-racismo-policial/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

TELAVITA. **Mãe solteira? Não, mãe solo**, 2022. Disponível em: <https://www.telavita.com.br/blog/mae-solo/>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

UNICEF/UN0723400/Pouget. **Fetiya (derecha) y una amiga en un campamento para desplazados internos en Etiópia**, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/racismo-discriminacion-contra-infancia-practicas-extendidas-algunos-paises>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

VEJA. **Funk Ostentação**, 2013. Disponível em: <https://averdade.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Funk-ostenta%C3%A7%C3%A3o-MCD-ALESTE.jpeg>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

VIEIRA, Edinho. **Moradia digna é um direito humano**, 2019. Disponível em: <https://averdade.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Card-75-JAV.jpg>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

VILLAVARDE, Gonçalo. **Jovens portugueses e o álcool**, 2020. Disponível em: <https://www.dn.pt/pais/jovens-portugueses-fumam-menos-mas-consumo-de-alcool-aumenta-13026938.html>. ÚLTIMO ACESSO EM 07.05.2023

WEBER, Max. **A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2006.

# **ANEXOS**

## ÁLBUM DE IMAGENS

Foto 1 - “Mulher vestida de força”



Foto 2 - “Igualdade racial”



Foto 3 - “Pelos meus cabelos”



**Foto 4 - “Infâncias”**



**Foto 5 - “Força feminina”**



**Foto 6 - “Mulheres em diálogo”**



**Foto 7 - “Escadaria”**



**Foto 8 - “Casas do morro”**



**Foto 9 - “Comunidade em vigilância”**



**Foto 10 - “Mulher coroadada”**



**Foto 11 - “Menino”**



**Foto 12 - “Mulher e filhos”**



**Foto 13 - “Passagem”**



**Foto 14 - “Caminhada”**



**Foto 15 - “Coletivo”**



Foto 16 - “Não é não”



Foto 17 - “Genocídio”



Foto 18 - “Justiça”



Foto 19 - “mães negras”



Foto 20 - “mães de Manguinhos”



Foto 21 - “Bala”



**Foto 22 - “Negra preta”**



**Foto 23 - “Fome”**



**Foto 24 - “Profissionalizante”**



**Foto 25 - “Casal de mulheres”**



**Foto 26 - “Casal heterossexual”**



**Foto 27 - “Invasão”**



**Foto 28 - "Paz"**



**Foto 29 - "Baculejo"**



**Foto 30 - "Viaduto"**



**Foto 31 - “Mãe”**



**Foto 32 - “Filha”**



**Foto 33 - “Juventude em luta”**



**Foto 34 - “Cigarro”**



**Foto 35 - “Brinde”**



**Foto 36 - “Passinho”**



Foto 37 - “Corpo negro”



Foto 38 - “Nascimento”



Foto 39 - “Criança não pode ser mãe”



**Foto 40 - “Enfrentando o presente”**



**Foto 41 - “Dança”**



**Foto 42 - “Ostentação”**



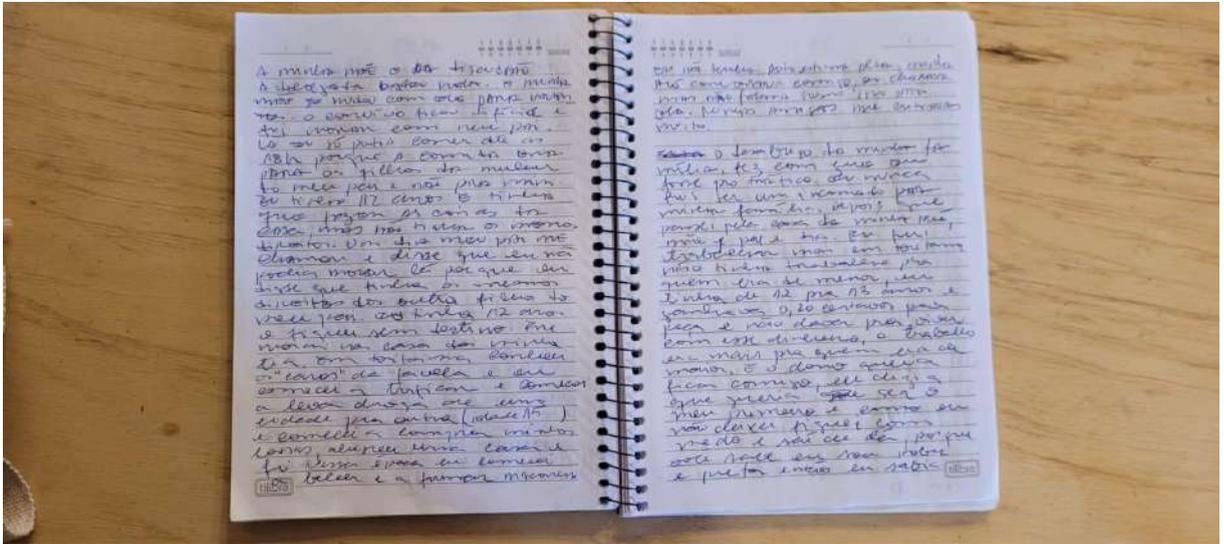
**Foto 43 - “Trabalho”**



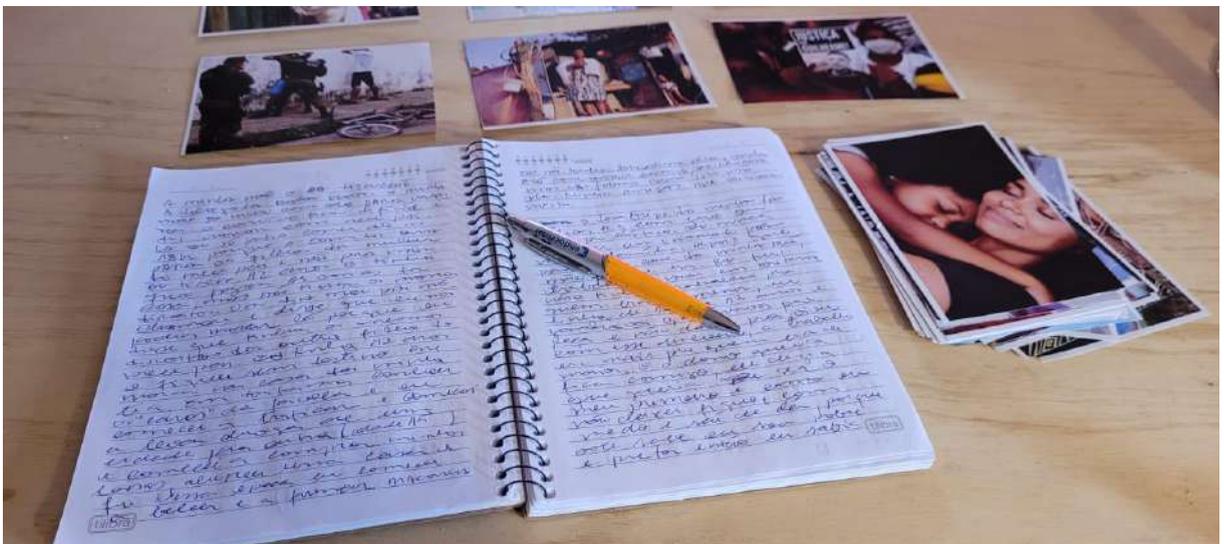
**Foto 44 - “Corpos femininos em luta”**



## APÊNDICES



Diário de campo, foto do pesquisador



Encontro-narrativas



**Entrada para as salas do administrativo do Centro de atendimento socioeducativo misto Santa Luzia**



**Sala da equipe técnica onde acontecem os encontros-narrativas. A foto mostra a etapa em que dispomos os registros fotográficos para análise imagética**