



Programa  
de Pós-Graduação  
em Psicologia-UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**ZAIRE É UM VELHO MENINO:** fabulações quilombistas sobre possibilidades de vida e  
desencarceramento de adolescentes negros no sistema socioeducativo

Recife

2024

LUANE MACEDO SOUZA PEREIRA

**ZAIRE É UM VELHO MENINO:** fabulações quilombistas sobre possibilidades de vida e desencarceramento de adolescentes negros no sistema socioeducativo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Psicologia.

Área de Concentração: PSICOLOGIA.

Orientador: Dr. Wanderson Vilton Nunes da Silva.

Recife

2024

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

P436z Pereira, Luane Macedo Souza.  
Zaire é um velho menino : fabulações quilombistas sobre possibilidades de vida e desencarceramento de adolescentes negros no sistema socioeducativo / Luane Macedo Souza Pereira. – 2024.  
147 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Vilton Nunes da Silva.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2024.  
Inclui referências, apêndices e anexo.

1. Psicologia. 2. Racismo. 3. Estado. 4. Medidas socioeducativas. 5. Adolescentes negros - Brasil. 6. Quilombismo. I. Silva, Wanderson Vilton Nunes da (Orientador). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2024-127)

LUANE MACEDO SOUZA PEREIRA

**ZAIRE É UM VELHO MENINO:** fabulações quilombistas sobre possibilidades de vida e desencarceramento de adolescentes negros no sistema socioeducativo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Psicologia.

Aprovada em: 19/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Wanderson Vilton Nunes da Silva (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Jaileila de Araújo Menezes (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Lílian Rodrigues da Cruz (Examinadora Externa)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Ph.D. Abrahão de Oliveira Santos (Examinador Externo)

Universidade Federal Fluminense

A todos os jovens Zaires que conheci pelos caminhos e os que não vi. A toda juventude negra  
no país: por um futuro vivo.

## AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, peço licença e agradeço ao meu Orí, ao Olorum, aos meus Orixás, aos meus guias, a ancestralidade, aos mais velhos e mais velhas que pensaram antes, sonharam antes, falaram antes e escreveram antes. Agô.

Agradeço a minha avó materna por atenta vigiar nossas memórias, pelas histórias antigas que me ninavam em sua voz, e hoje conduzem minhas escrevivências. Agradeço a minha mãe por me fazer quilombola, por generosamente me iniciar no gesto da leitura curiosa desde criança. Agradeço ao meu tio Francisco, por dedicar sua vida à luta dos quilombos, por estas e outras vezes, que me ensinou a não desistir. Agradeço aos mais velhos presentes e aos que ancestralizaram. Modupé.

Agradeço a minha segunda mãe, Jorgeana, pelos cuidados com meu Orí, pelos banhos de folhas, pelos conselhos que a cada necessidade durante tantas lidas, me orientam. Agradeço a todo quilombo do Congá Quintal da Mata de seu Ubirajara, pelas acolhidas e por me relembrar o sentido de pertencimento.

Agradeço à professora ma. Ana Letícia e ao professor dr. Ramon, pela atenção e apoio na construção deste projeto coletivo, quando ainda era um sonho e me ajudaram a inscrevê-lo para o programa de Pós-graduação em Psicologia na Universidade Federal de Pernambuco. Ao professor dr. Wanderson, agradeço por acolher meus questionamentos e me ajudar a reativar tecnologias teórico-metodológicas capazes de conduzir nossas questões de pesquisa com ética, compromisso e cuidado.

Agradeço às demais professoras avaliadoras deste trabalho, dra. Jaileila e dra. Lilian, que me fazem acreditar em uma pluriversidade, acolhedora de saberes plurais pelo bem viver. Agradeço também ao professor dr. Abrahão, membro desta banca de avaliação, que me acolheu em sua primeira turma da disciplina “A psicologia da pessoa enterreirada” e vem sendo um farol para articulação de uma Psicologia aterrada em saberes negros.

Agradeço a minha nova e antiga família, ao Grupo de Formação em Psicologia Preta e Afroperspectivada, do Núcleo de Estudos sobre Gênero, Raça, Classe e Trabalho, coordenado pela professora e irmã dra. Manakuanda Carla Fernanda, por coletivamente realizar fabulações quilombistas na Psicologia contemporânea. De todo coração, perdão aos que não nomeei aqui, agradeço a todas e todos que, de perto ou longe, não largaram minha mão.

A terra é meu quilombo, o espaço é meu quilombo, onde estou, eu estou. Onde estou, eu sou.

- Beatriz Nascimento.

## RESUMO

O colonialismo e a escravidão influenciam ainda hoje na vida do povo negro no país, especialmente crianças e adolescentes, resultando em uma série de violações de direitos, exclusão social e violência institucionalizada. Partimos da constatação de que a maioria percentual de adolescentes em medida socioeducativa no Brasil é de meninos negros, portanto, colocamos em análise a operacionalização desse dado no território através do acompanhamento de ações de um CREAS em Recife. Frente a esta questão analítica, propomos como objetivo geral da pesquisa tecer narrativas de vida e desencarceramento de adolescentes negros, tendo em vista estratégias produzidas pelo CREAS e pelos movimentos sociocomunitários no território. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa adota uma abordagem metodológica baseada em epistemologias quilombistas, combinadas à Pesquisa Narrativa e à Fabulação Crítica de Saidiya Hartman. As histórias e discussões analíticas foram estruturadas em duas trilhas: Trilha 1 – Mexendo no arquivo: do Brasil Colônia à “Redemocratização”; Trilha 2 – Disputando o arquivo no campo-território. Através dessa abordagem, a pesquisa visa contribuir para a construção de estratégias eficazes de intervenção socioeducativa, além de subsidiar políticas públicas voltadas à afirmação do direito de viver da juventude negra. Além disso, a dissertação busca o enfrentamento do epistemicídio na academia, valorizando epistemologias africanas, quilombolas e afrodiaspóricas. Deste modo, evidenciamos como o dado racial ainda é mantido como um esquema subjetivo e individualizante, deixando de estruturar práticas e ações nas políticas públicas socioeducativas, sendo tratado na figura do trabalho individual de cada profissional da equipe simplesmente. Apontamos, no entanto, para a necessidade um diálogo territorial consistente com estes dados, refletidos em uma política socioeducativa que se estabeleça em redes plurais relativas à questão racial como estruturante delas. Além disso, também enfatizamos como a atuação dos CREAS nas medidas socioeducativas vai sendo assimilado, pela comunidade, ao poder punitivo do Judiciário, levando-nos a pensar a necessidade de uma revisão estrutural dessa relação com a justiça. Para isto, apontamos os saberes bantus sobre justiça e reparação comunitária, focando na forma como os saberes quilombolas/quilombistas são fundamentais para um reposicionamento efetivo das práticas socioeducativas em meio aberto com a juventude negra, pobre e periferada. Deste modo, cabe pensarmos em modelos socioeducativos antenados ao campo da Política Nacional de Assistência Social, portanto, não individualizantes, mas comprometidos com os vínculos e

protagonismos comunitários. Esta pesquisa, por fim, evidencia o campo socioassistencial em meio aberto como uma questão de *território*, e não *individual*. Em outras palavras, o adolescente é situado a partir de seu microcosmo da dinâmica familiar, comunitária e social, e não um inimigo a quem deva recair o julgamento punitivista e individualizante. Sendo assim, destacamos como o princípio de quilombamento é fundamental para a construção das possibilidades de vida e liberdade para as adolescências negras, especialmente àquela que chega com maior incidência às instituições socioeducativas em território nacional.

**Palavras-chaves:** desencarceramento; sistema socioeducativo; políticas de vida; juventude negra; quilombismo.

## ABSTRACT

The colonialism and slavery continue to influence the lives of Black people in the country, especially children and adolescents, resulting in a series of rights violations, social exclusion, and institutionalized violence. We start from the observation that the majority percentage of adolescents in socio-educational measures in Brazil are Black boys. Therefore, we analyze the operationalization of this data in the territory through the monitoring of actions by a CREAS in Recife. In response to this analytical issue, we propose the general objective of the research to weave narratives of life and decarceration of Black adolescents, considering the strategies produced by CREAS and socio-community movements in the territory. To achieve this objective, the research adopts a methodological approach based on quilombist epistemologies, combined with Narrative Research and Saidiya Hartman's Critical Fabulation. The stories and analytical discussions were structured into two tracks: Track 1 – Revisiting the archive: from Colonial Brazil to the “Redemocratization”; Track 2 – Contesting the archive in the field-territory. Through this approach, the research aims to contribute to the development of effective socio-educational intervention strategies, in addition to supporting public policies aimed at affirming the right to life for Black youth. Furthermore, the dissertation seeks to confront epistemicide in academia, valuing African and Afro-diasporic epistemologies. Thus, we highlight how racial data is still maintained as a subjective and individualizing scheme, failing to structure practices and actions in socio-educational public policies, being treated merely as the individual work of each team professional. However, we point to the need for a consistent territorial dialogue with this data, reflected in a socio-educational policy established in plural networks related to the racial issue as their foundation. Additionally, we emphasize how CREAS role in socio-educational measures is assimilated by the community to the punitive power of the Judiciary, leading us to consider the need for a structural review of this relationship with justice. For this, we point to Bantu knowledge on justice and community reparation, focusing on how quilombola/quilombist knowledge is fundamental for an effective repositioning of socio-educational practices in open environments with Black, poor, and marginalized youth. Thus, we must consider socio-educational models attuned to the field of the National Social Assistance Policy, therefore, not individualizing, but committed to community bonds and protagonism. Finally, this research highlights the socio-assistance field in open environments as a territorial, not individual issue. In other words, the adolescent is situated within their microcosm of family, community, and social dynamics, and not as an

enemy to whom punitive and individualizing judgment should apply. Hence, we emphasize how the principle of 'quilombamento' is fundamental for constructing possibilities of life and freedom for black adolescents, especially those who more frequently end up in socio-educational institutions nationwide.

**Keywords:** decarceration; socio-educational system; life policies; Black youth; quilombism.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Mapa da Encruzilhada Metodológica.
- Figura 2 - Plano de Procedimentos da Pesquisa.
- Figura 3- Mapa das Trilhas
- Quadro 1 - Quadro de documentos analisados.
- Figura 4 - Encarceramento seletivo por cor/raça em Pernambuco.
- Figura 5 - Atendimentos MSE em meio fechado – Pernambuco (2019-2022).
- Figura 6 - Le Kgotla.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CENIP	Centro de Internação Provisória
CICA	Centro Integrado da Criança e do Adolescente
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
CONANDA	Conselho Nacional da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
FUNASE-PE	Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco
GGTEP-SUAS	Gestão do Trabalho e Educação Permanente do SUAS
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA	Liberdade Assistida
MSE	Medidas Socioeducativas
MSEMA	Medidas Socioeducativas em Meio Aberto
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PAEFI	Serviço de Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIA	Projeto Individual de Atendimento
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNBEM	Política Nacional de Bem-Estar do Menor (),
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
RMA	Registro Mensal de Atendimentos
RPA	Regiões Político-Administrativas
SAM	Serviço de Atendimento ao Menor
SEDISF	Serviço Especializado de Apoio, Orientação e Acompanhamento a Famílias
SGDCA	Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente

SIPIA	Sistema de informação para infância e adolescência
STF	Supremo Tribunal Federal
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEM	Teatro Experimental do Negro

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2 CONVERSAS INICIAIS SOBRE GENOCÍDIO NEGRO, RACISMO E ENCARCERAMENTO (À BRASILEIRA)</b> .....	<b>21</b>
2.1 GENOCÍDIO NEGRO E RACISMO DE ESTADO: UMA CONVERSA FRANCA ENTRE ABDIAS, MICHEL E LÉLIA.....	22
2.2 (DE)LIMITAÇÕES ENTRE PRETOS, NEGROS E PARDOS .....	27
2.3 ENCARCERAMENTO DE ADOLESCENTES NEGROS: MAIS UMA TÁTICA DE GENOCÍDIO .....	29
<b>3 ENCRUZILHADA METODOLÓGICA: AQUILOMBAR AS CIÊNCIAS</b> .....	<b>33</b>
3.1 O QUILOMBISMO COMO MÉTODO .....	34
<b>3.1.1 Epistemologias Quilombistas e o Corpo-documento</b> .....	<b>35</b>
<b>3.1.2 Fabulação crítica: narrativas e contranarrativas</b> .....	<b>37</b>
<b>3.1.3 Campo-território da Pesquisa</b> .....	<b>39</b>
3.2 PROCEDIMENTOS REALIZADOS .....	42
<b>3.2.1 Revisão narrativa no arquivo: a trilha I</b> .....	<b>44</b>
<b>3.2.2 Acompanhamento no campo-território: a trilha II</b> .....	<b>46</b>
3.3 ASPECTOS ÉTICOS .....	48
<b>4 TRILHA I – MEXENDO NO ARQUIVO: DO BRASIL COLÔNIA À “REDEMOCRATIZAÇÃO”</b> .....	<b>50</b>
4.1 DA COLÔNIA AO IMPÉRIO (1500 a 1888).....	51
4.2 DA REPÚBLICA À DITADURA MILITAR (1889 a 1988) .....	55
4.3 REDEMOCRATIZAÇÃO PARA QUEM? .....	58
4.4 O CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO E INDÍCIOS DE DESENCARCERAMENTO EM RECIFE-PE.....	63
<b>5 TRILHA II – DISPUTANDO O ARQUIVO NO CAMPO-TERRITÓRIO</b> .....	<b>70</b>
5.1 JEITOS DE EXECUTAR E CUMPRIR AS MEDIDAS EM MEIO ABERTO .....	70

5.1.1 “Acolhimento” .....	71
5.1.2 “Existe uma barreira cultural subjetiva”.....	79
5.1.3 “O menino reprovou por falta três vezes. O gestor disse que não quer mais” .....	85
5.1.4 “Ele foi meu menino”: desafios da profissionalização e do atendimento ao egresso .....	92
5.2 FABULAÇÕES QUILOMBISTAS SOBRE POLÍTICAS DE VIDA E DESENCARCERAMENTO.....	99
5.2.1 Andanças pelo campo-território junto ao CREAS ou outros jeitos de socioeducar .....	100
5.2.2 Sementes quilombolas e <i>bantu</i> para germinar justiça e afirmar políticas de vida na socioeducação brasileira .....	112
6 CONFLUÊNCIAS QUILOMBISTAS... COMEÇO, MEIO, COMEÇO.....	123
6.1 AS TÁTICAS DE DESENCARCERAMENTO: OUTRAS GINGAS EM PSC E LA .....	123
6.2 CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DA PSICOLOGIA BRASILEIRA: O MÉTODO QUILOMBISTA .....	128
REFERÊNCIAS .....	130
APÊNDICE A – OFÍCIO ENVIADO À GGTEP.....	140
APÊNDICE B – MODELO DO TCLE UTILIZADO.....	146
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	147

## APRESENTAÇÃO

Sou da quinta geração do Quilombo Conceição, no município de Bequimão-MA, fundado através da transmigração-diáspora de minha trisavó africana Mãe Preta Antônia. Sou uma jovem negra de 28 anos, filha de uma mulher negra quilombola, professora da educação básica, dona Benedita, com um sindicalista e feirante branco, seu Jorge. Neta de lavradores, quebradeiras de coco e donas de casa. Pela migração-inquietação de minha mãe, nasci em um bairro periférico em São Luís-MA. Pela minha própria migração-inquietação, morei em Recife-PE para realizar o mestrado e atualmente, moro no Rio de Janeiro-RJ, onde me preparo para o doutorado. É daqui que eu escuto, falo e escrevo.

E para apresentar minha relação com o campo desta pesquisa, gostaria de narrar três momentos. O primeiro é de quando pus os pés pela primeira vez em uma unidade socioeducativa de internação. Foi no início de 2016, eu atuava em uma ONG aplicando programas educativos a crianças e adolescentes em São Luís-MA. Certo dia, o então coordenador, de uma das Unidades de Internação da Fundação da Criança e do Adolescente – MA, entrou em contato, pedindo que treinássemos os educadores para aplicação de um dos nossos programas na instituição. Ao chegar lá, chamava-me atenção que quase todos os meninos internados eram negros. Mas, àquela época, eu não fazia ideia do que isso significava.

O segundo momento aconteceu três anos depois, em 2019, antes da pandemia, quando pela segunda vez fui a uma unidade socioeducativa de internação. Desta vez, como estagiária de Psicologia. Assim que Zaire<sup>1</sup>, menino negro retinto, me viu, comentou “olha, o cabelo da tia é enrolado que nem o meu”. Ao saber que nós estávamos ali para também realizar atendimentos psicológicos institucionais individuais, Zaire prontamente disse que desejava que eu o atendesse. Assim foi. Segui realizando as escutas e o acompanhamento com Zaire, que me parecia um garoto, embora introvertido durante os atendimentos, empenhado a falar de questões importantes para si e interessado em compreendê-las.

Numa das semanas de estágio, Zaire não pôde ser atendido pois, segundo o que a supervisora nos informou, ele havia sido acusado pela Fundação por dano ao patrimônio, após ter chutado e danificado um bebedouro da unidade socioeducativa durante uma discussão com um dos monitores. Por ser maior de idade, havia sido direcionado ao Centro de Triagem de uma Unidade Penitenciária. Dias depois, Zaire retornou à instituição socioeducativa para cumprir a

---

<sup>1</sup> Nome fictício para preservar a identidade do adolescente.

medida de internação, todavia, quando terminasse, já teria que responder ao processo como réu no sistema de justiça adulto, indiciado pela própria Fundação.

Por que uma instituição que, pela legislação, deveria ser essencialmente educativa, teria interesse em Zaire responder ao sistema de justiça adulto por um delito que não apresentava grave ameaça às pessoas? Sob que circunstâncias Zaire se irritou tanto nesse dia? Por que a instituição nem hesitou em expor Zaire ao sistema penitenciário, em contato com homens mais velhos acusados dos mais variados crimes? A partir dessas questões, iniciei a pesquisa sobre encarceramento de adolescentes negros, que foi tema da minha Monografia defendida na graduação em Psicologia em 2021<sup>2</sup>.

Após a defesa da monografia, eu já havia entendido que tanto Zaire, quanto os meninos que vi em 2016, e outros tantos, faziam parte da regra dos meninos negros, que são a maioria dos adolescentes encarcerados no Brasil e, no caso de Zaire, provavelmente seria também parte da regra dos 67,5% de pessoas negras encarceradas no sistema de justiça adulto. As perguntas persistiam: por que, mesmo após o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e marcos para os direitos da população negra, ainda há centenas de adolescentes encarcerados por ano, sobretudo negros? Quais possibilidades de desencarceramento?

O terceiro momento ocorreu ano passado, quando visitei um Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) em Recife para conhecer a coordenação e conversar sobre possibilidades de acompanhar a instituição para fins da pesquisa. Fui muito bem acolhida pela equipe toda e por lideranças comunitárias do território. Graças aos bons encontros das andanças com a pesquisa, em diversos momentos, pude sentir, além das clausuras, alegrias que foram aquecendo meu peito, como um sol, fazendo meu *okan*<sup>3</sup> sentir-pensar fabulações pela vida e liberdade.

Assim, este projeto de pesquisa conta de uma trajetória epistêmica guiada por referências orais e bibliográficas, costuradas pelas minhas trilhas em articulação às possibilidades que vivencio na pós-graduação sendo uma mulher negra, quilombola, moradora de periferia, de espiritualidade africana, psicóloga e pesquisadora. Peço a Exu<sup>4</sup> que abra os caminhos de diálogos junto a estas páginas. Laroyê.

---

<sup>2</sup> Ver Pereira (2021).

<sup>3</sup> Para a cultura iorubá, o “Okan” tem o sentido de coração, guardião dos sentimentos, junto ao “Ori”, que é a cabeça.

<sup>4</sup> Exu é evocado aqui como epistemologia capaz de cortar narrativas coloniais ao mesmo tempo em que abre caminhos a saberes quilombistas, entrelaçando ancestralidade e memórias coletivas que afirmam as vidas negras no mundo (Góes, 2021).

## 1 INTRODUÇÃO

Em nome da ideia de civilização forjada pelo colonialismo europeu, os povos africanos foram profundamente afetados. Foram mais de trezentos milhões de africanos transmigraados à força, de África para as Américas, havendo estimativas de que o Brasil foi a colônia europeia onde mais desembarcou africanos sequestrados (Nascimento, A., 2019). Não à toa, hoje reconhecido como o país mais negro fora do continente africano, ficando atrás apenas da Nigéria (Nascimento, A., 1978).

Após quase quatrocentos anos de regime escravocrata legal no Brasil, tem-se a Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888 que dizia declarado o fim da escravidão. Acontece que, após a referida Lei, negros e negras antes escravizados não só estavam sem terra, sem trabalho e sem reparação histórica pelos séculos de desumanização, quanto excluídos, encarcerados e assassinados pelo próprio Estado (Nascimento, A., 2019; Gonzalez, 2020). É nesse sentido que Abdias Nascimento (2016) cunha o termo *genocídio negro* referindo-se também aos processos que agrilhoam parte da população negra ao contexto de extrema pobreza no Brasil, à violência policial e ao encarceramento em massa.

Em 2018, 63% das famílias que viviam abaixo da linha da pobreza no Brasil eram lideradas por mulheres pretas ou pardas e mães-solo com filhos de até 14 anos de idade, segundo a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2019). Quanto à violência contra crianças e adolescentes negros, mesmo durante a pandemia gerada pelo COVID 19, 80% das vítimas letais infanto-juvenis no país foram meninos negros de 10 a 19 anos, sendo grande parte desses assassinatos decorrente da violência policial (UNICEF, 2021; FBSP, 2022).

Além disso, o encarceramento em massa e seletivo de adolescentes pretos e pardos também é um subproduto grave do genocídio negro. Ainda em 2018, constatou-se uma taxa média de ocupação nacional de 99%, revelando que nove Estados apresentavam internação de adolescentes no sistema socioeducativo acima da capacidade, dentre os quais, em primeiro lugar estava Sergipe com 183% de lotação, seguido pelo Rio de Janeiro com 175% e Pernambuco estava em sétimo lugar com 121% (Angelo, 2020). No estado de Pernambuco, em 2017, 87% desses adolescentes submetidos a situações de violação de direitos, sob a tutela do Estado, eram meninos negros, enquanto apenas 13% autodeclaravam-se brancos (Recife, 2018).

Desde a Pandemia de COVID 19, vem se observando um fenômeno de “desinternação em massa” (FBSP, 2022), chamando ainda mais a nossa atenção para os adolescentes em suas vivências além dos muros do meio fechado. Sendo assim, ao compreendermos que existe o

encarceramento em massa e seletivo de adolescentes negros sob pressuposto de cumprimento de MSE em meio fechado, nos ateremos ao meio aberto, visando conhecer a atuação territorial do CREAS no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em contexto de execução de MSE.

Como sair desse estado de clausura produzido pelo colonialismo, rumo à produção de vida? Se o maior público de MSE são adolescentes negros, como o CREAS organiza-se no território para atender a essa população? Essas foram as questões que nos apontaram caminhos até chegarmos ao **objetivo geral** desta pesquisa: tecer narrativas de vida e desencarceramento de adolescentes negros, tendo em vista estratégias produzidas pelo CREAS e território.

Para tanto, apresentamos como **objetivos específicos**:

1. Analisar o projeto de socioeducação nacional a partir de narrativas sobre marcos históricos na socioeducação construída no Brasil e sua relação com o encarceramento de adolescentes negros;
2. Acompanhar atuação socioeducativa institucional e territorial em um CREAS no município de Recife-PE;
3. Fabular táticas para possibilidades de vida e desencarceramento da juventude negra, tendo em vista o contexto de MSE em meio aberto.

Para alcançar nossos objetivos de pesquisa, resolvemos apresentar, ao longo desta dissertação, duas trilhas pelas quais, a partir de cada objetivo específico apresentado, buscamos responder às questões formuladas anteriormente. A seguir, descrevemos as duas trilhas a partir de suas respectivas perguntas:

**Trilha I** – Esta trilha compreende o primeiro objetivo específico, analisar o projeto de socioeducação nacional a partir de narrativas sobre marcos históricos na socioeducação construída no Brasil e sua relação com o encarceramento de adolescentes negros. A trilha foi orientada pelas questões: como o colonialismo produz a socioeducação no Brasil? Quais narrativas percorreram o processo histórico da luta pela garantia de direitos a crianças e adolescentes negros?

**Trilha II** - Esta trilha busca cumprir com dois dos nossos objetivos específicos: acompanhar atuação socioeducativa institucional e territorial em um CREAS no município de Recife-PE e fabular táticas para possibilidades de vida e desencarceramento da juventude negra, tendo em vista o contexto de MSE em meio aberto. Ela foi caracterizada com as seguintes questões aquilombadoras: de que maneira o espaço ocupa o território e o território ocupa ou esvazia os espaços para atender a usuários majoritariamente negros nas Medidas

Socioeducativas? Quais rupturas e discontinuidades são possíveis em meio a um ambiente inóspito de genocídio negro? De que modo a evocação de epistemologias quilombistas sobre o passado e presente nos ajuda a compreender os desafios atuais e a fabular políticas da liberdade em que nossos meninos e meninas existam no futuro?

Com esta proposta, evocamos as epistemologias quilombistas e a metodologia da Pesquisa Narrativa, aliada à Fabulação Crítica de Saidiya Hartman para a condução desta dissertação, acreditando que fabular possibilidades de vida e de desencarceramento de adolescentes poderá potencializar estratégias de MSE em Meio Aberto no território, servindo também como subsídio para a atuação profissional nos dispositivos de formulação e execução dessa política pública. Além disso, esta pesquisa pode respaldar a reivindicação de mais atenção dos gestores municipais para esse público, tendo em vista que o atual Plano Municipal Decenal de Socioeducação de Recife-PE, cuja vigência é de 2018 a 2027, precisará ser atualizado em três anos.

Ademais, entendemos que basear estas discussões em epistemologias quilombistas se trata ainda de uma tática para enfrentamento ao epistemicídio na universidade, responsável por historicamente visibilizar narrativas colonialistas sobre nós, ao passo que muitas vezes ainda invalida epistemologias africanas e afrodiáspóricas em espaços de produção de saber. Assim, por intermédio desta escrita-oral, ao mesmo tempo, teórico e prática, propomo-nos a cozer uma rede intrínseca de afetos, política, confluências e encruzilhadas, aquilombando-nos a outras vozes negras.

## 2 CONVERSAS INICIAIS SOBRE GENOCÍDIO NEGRO, RACISMO E ENCARCERAMENTO (À BRASILEIRA)

*(...) por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós sabemos) domesticar? O risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (Gonzalez, 2020, p. 78).*

Desde a antiguidade, há milênios antes da era comum, África já era considerada um solo de riquezas com civilizações e reinos prósperos, possuindo sofisticadas tecnologias comerciais, culturais, políticas e sociais, destacando-se com alguns dos maiores impérios do mundo, como os reinos em Kemet, Núbia, Kush, Axum e África Ocidental (Rodney, 2022; Warchol, 2021; Pereira, J., 2019). O historiador panafricanista Walter Rodney (2022) demonstra que existiram em África pequenas unidades políticas não estatais que constituíram governos descentralizados sobre suas sociedades tradicionais, como é o caso do povo Ibo, no Norte da Nigéria e Kikuyu, nas regiões montanhosas do Quênia, “ambos tiveram sofisticados sistemas políticos baseados nos clãs (...), em oráculos religiosos e sociedades secretas” (p. 71).

Foi sobretudo a partir do século XV, com os crimes colonialistas europeus, que grande parte do continente africano teve a força de vida de seus povos explorada através da apropriação direta dos meios de produção em África, sobretudo de terras e minas. Com seu sistema escravista colonial, os europeus traficavam matérias primas e pessoas africanas em troca de bens manufaturados. Segundo Rodney (2022), as sociedades africanas teriam seguido um curso orgânico de crescimento, não fosse a brutalidade com que foram e continuam sendo vilipendiadas pelo continente europeu, o qual gerou o subdesenvolvimento econômico em África à medida em que África contribuía para o aumento de suas riquezas.

Para o psicólogo afro-americano orientado pela Psicologia Africana, Wade Nobles (2009), a escravidão controlada por árabes e europeus desencadeou um intenso descarrilhamento na trajetória africana, tendo impactos severos nas produções subjetivas e objetivas da realidade do povo africano e afrodescendentes. Ao tratarmos da realidade afro diaspórica no Brasil, essa degenerescência assumiu características peculiares advindas do modo predatório e dissimulado de colonização portuguesa, refletindo até os dias atuais pelas omissões e violências do Estado Brasileiro contra a população negra e comunidades quilombolas.

Para cumprir nossos objetivos de pesquisa, começo este nosso percurso de escrita

partindo de saberes afro diaspóricos e quilombistas. Propomos a seguir a construção de compreensões relacionadas ao projeto colonial europeu, destacando sua perpetuação no Brasil por meio do genocídio negro e racismo de estado. Em seguida, discuto os tensionamentos atuais em torno do *pardo*, demarcando o nosso foco de pesquisa. Finalizando o capítulo, friccionamos determinadas narrativas entre a garantia de direitos de crianças e adolescentes no país e as práticas de aniquilamento contra adolescências negras, aproximando as discussões aos contextos de Pernambuco e Recife.

## 2.1 GENOCÍDIO NEGRO E RACISMO DE ESTADO: UMA CONVERSA FRANCA ENTRE ABDIAS, MICHEL E LÉLIA

Inerente ao colonialismo, foi fundada a ideia de *raça* forjada pela e para beneficiar a branquitude europeia, que se considerava a *raça superior*, o centro da razão universal, e assim subalternizar todos aqueles que não estavam identificados nesse grupo (Mbembe, 2018a; Almeida, 2018). O ocidente, portanto, deu origem a uma ideia de ser humano dotado de direitos civis e políticos que favoreceu somente ao povo europeu ariano, outorgando-lhe poderes privados e públicos como únicos cidadãos pertencentes ao gênero humano, codificando costumes, rituais diplomáticos, leis, direitos de conquista, moral pública, técnicas do comércio, religião e do governo (Mbembe, 2018a).

Considerado um crime contra a humanidade nos dias de hoje<sup>5</sup>, o colonialismo foi responsável pelo sequestro de mais de trezentos milhões de africanos, violentando junto ao corpo, a memória, subjetividades e modos de viver (Anne, 2017). De acordo com o intelectual quilombista Abdias Nascimento (1978, p. 49), só no Brasil, a estimativa razoável é que desembarcaram aproximadamente 4 milhões de africanos sequestrados e traficados pelo mercado escravista europeu, sendo “38% para o porto do Rio de Janeiro (...); 25% para o estado da Bahia; 13% para o estado de Pernambuco; 12%, para o estado de São Paulo; 7% para o estado do Maranhão e 5% para o estado do Pará”, evidenciando brutalmente o racismo e genocídio colonizador (Foucault, 1999).

No mesmo ano em que Abdias Nascimento escreve o conjunto de ensaios sobre o

---

<sup>5</sup> Por correntes de pensamentos quilombistas, contracoloniais e decoloniais perpetuados por intelectuais como Achille Mbembe, Abdias Nascimento, Lélia González, Antônio Bispo dos Santos, Aimé Césaire, Frantz Fanon entre outros. Correntes de pensamentos colonialistas defendem o colonialismo como parte de uma lógica de civilização da humanidade, mesma lógica de desenvolvimento capitalista, que é racista e sexista.

*genocídio negro*, Michel Foucault aborda o *racismo de Estado* analisando o nazismo e antissemitismo da Europa, em sua aula de 17 de março de 1978 no Collège de France<sup>6</sup>. Para Foucault (1999), existe uma *guerra das raças* que controla a ordem e a paz, dividindo a sociedade em dois grupos: aqueles que devem viver e os que devem morrer, considerando que os sujeitos do primeiro grupo se sentem mais seguros para viver à medida em que os do segundo grupo morrem.

O conceito de *racismo de Estado* (Foucault, 1999), aponta para uma super-raça que seria inventada e automeada como a verdadeira e a única detentora do poder e da norma, voltando-se belicamente contra aqueles que comporiam uma sub-raça, ou seja, qualquer um que estiver fora da norma fabricada pela raça hegemônica. É importante salientar que o discurso da *guerra das raças* vai se fundamentar principalmente em uma questão do tipo biológica: "temos de defender a sociedade contra todos os perigos biológicos dessa outra raça, dessa sub-raça, a que estamos, sem querer, constituindo", pois "quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu - não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie - viverei " (Foucault, 1999, p. 73, p. 305).

No Brasil, podemos compreender o *racismo de Estado* relacionando ao que Abdias Nascimento (1978) nomeia de *o genocídio do negro brasileiro*<sup>7</sup>, discutindo de forma contundente os processos de aniquilação da população negra, alinhados aos ideais supremacistas brancos europeus. No século XIX, o francês Arthur Gobineau (citado por Nascimento, A., 1978) predisse que a raça negra desapareceria em duzentos anos e, em 1911, o médico brasileiro João Batista de Lacerda, representando toda a América-Latina no Primeiro Congresso Universal das Raças em Londres, levantou a tese de que, em pouco mais de um século, haveria a extinção da raça negra, a qual foi inclusive refutada por brasileiros que acharam o prazo de cem anos muito longo (Skidmore, 1970 citado por Nascimento, A., 1978).

O *genocídio negro* segue se perpetuando no país mediante às mortes e violências dirigidas contra a população negra. Em 2016, por exemplo, através da Comissão Parlamentar

---

<sup>6</sup> Outro adendo, é que Abdias Nascimento nasce em 1914 em Franca, São Paulo, Brasil, e Michel Foucault somente em 1926 em Poitiers, França. Não achei até agora registros de um citando o outro, todavia, operar com esses dois conceitos complementares, formulados ao mesmo tempo e em lugares distintos se mostrou estritamente necessário ao longo da pesquisa.

<sup>7</sup> É imprescindível destacar que Abdias Nascimento está falando isso em 1976, quando escreveu o ensaio para o Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Cultura Negras, realizado em 1977 em Lagos, Nigéria. Em 1978 Nascimento publica o livro "O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado", que seria uma das conferências públicas principais do Colóquio, no entanto fora rejeitado em nome do *establishment*, o que é fortemente denunciado pelo movimento negro, imprensa nacional e africana.

de Inquérito (CPI) sobre o assassinato de jovens, o Senado Federal constatou que a “cada 23 minutos ocorre a morte de um jovem negro no Brasil”, concluindo que “o Estado brasileiro, direta ou indiretamente, provoca o genocídio da população jovem e negra” (Brasil/Senado, 2016, p. 32, p. 145). Passados quatro anos após a CPI que denunciou o papel do Estado no assassinato sistêmico de jovens negros, tem-se que 80% das vítimas letais infanto-juvenis no país em 2021 foram meninos negros de 10 a 19 anos (UNICEF, 2021) e, em Recife-PE, todas as pessoas assassinadas pela polícia em 2020 eram negras (RAMOS *et al.*, 2021).

O cientista político camaronês Achille Mbembe (2018b) também atribui as mortes ou assassinatos do povo negro ao Estado, o qual, por meio de seu poder soberano, continuamente apela à exceção e a uma noção ficcional do inimigo a ser eliminado em uma situação de emergência, produzidas igualmente por ele. Operadas em estratégias que produzem o “fazer morrer”, essas relações de poder subtraem as existências com tecnologias de privação de condições de vida e direitos, até aquelas que atingem diretamente os corpos com a morte.

Para Foucault (1999, p. 306), “a função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo”, ou seja, sempre que é possível funcionar no modo do biopoder para matar pessoas, populações e civilizações, o Estado se utilizará da raça e do racismo para exercer seu poder soberano. Assim, o racismo moderno ou o *racismo de Estado*, está ligado a tecnologias de poder, baseando-se em um princípio de eliminação, segregação e normalização da sociedade via relações políticas, jurídicas, econômicas e afetivas.

Tanto Abdias Nascimento (1978) quanto Foucault (1999), constataam que o *genocídio* se refere não apenas a tentativas de extermínio físico e o assassinio direto, mas também indireto, mediante às condições que multiplicam os riscos de morte física ou política ao grupo subalternizado. Como tática de genocídio indireto, desde a sua fundação, o Estado brasileiro expôs o povo negro à sistemática exclusão, marginalização, desumanização e violência, instalando, ao mesmo tempo, políticas de embranquecimento favoráveis a imigração europeia, o que gerou uma elite branca com amplos poderes socioeconômicos e ainda concedendo diversos privilégios a trabalhadores brancos imigrantes desde o período do Império no país (Nascimento, A., 1978).

Outro argumento de A. Nascimento (1978) para sustentar sua proposição acerca do *genocídio negro indireto* é a constatação de que em 1872, quando foi realizado o primeiro censo

no Brasil, a proporção de negros e *pardos*<sup>8</sup> vinha diminuindo ao passo que a população branca aumentava, sendo que desde o século XVI, havia mais povos originários e africanos que pessoas de ascendência europeia (Nascimento, A., 1978; Longhini, 2022). Segundo o autor, um século depois, em 1970, o governo militar decide extinguir a categoria raça/cor do censo, buscando ainda mais disfarçar o genocídio em voga (Nascimento, A., 1978).

No tocante ao contexto brasileiro, não se tratou de matar diretamente grandes amontoados de pessoas negras de uma vez só, como ocorrido no holocausto judeu por exemplo. Em vez disso, a realidade brasileira continuamente promove o genocídio negro através da precarização do trabalho, sucateamento da saúde, insegurança alimentar, fome, condições de pobreza e extrema pobreza, violência policial, encarceramento, entre tantas violências que limitam oportunidades e negam humanidade a pessoas negras no país.

As investidas genocidas no país se deram por longos tempos e ainda persistem sistematicamente amparadas a uma discursividade que omite a *guerra das raças*. A essa discursividade ludibriadora, Lélia Gonzalez (2020) e Abdias Nascimento (1978) desvelam como o *mito da democracia racial*, o qual pretendeu convencer a todos de uma falsa imagem de harmonia racial nacional, atendendo a um projeto global de supremacia branca do sistema capitalista e colonial.

Compreendemos a suposta democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo à brasileira: “não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país” (Nascimento, A., 1978, p. 93). Quanto a esse fenômeno característico das relações raciais no país, Lélia González demonstra que

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que *negro tem mais é que viver na miséria*. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pívete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados.

(...)

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque *todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui*

---

<sup>8</sup> Conforme classificação do Censo Geral do Império à época (NASCIMENTO, 2016).

*é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... nem parece preto* (González, 2020, p. 78, grifos nossos).

Ironicamente, González (2020) traz à tona, no trecho mencionado anteriormente, diversos enunciados racistas naturalizados no seio da sociedade brasileira, tais como: “negro tem mais é que viver na miséria”, “é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho”, “se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão” ou “menor negro só pode ser pivete ou trombadinha” e “mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta”. Embora as falas sejam comumente circuláveis no país, ou até piores, o *mito da democracia racial* dissimula-as como ingênuas ou deslocadas do racismo, afinal, para a maior parte da população brasileira, sobretudo branca, o racismo ainda é considerado “coisa de americano”, ao que se enaltece uma nacionalidade brasileira “acima de tudo, graças a Deus”.

A pesquisa inédita “Percepções sobre o racismo no Brasil”<sup>9</sup>, lançada no ano passado, revelou que 81% dos entrevistados concordam totalmente ou em parte que o Brasil é um país racista, mas apenas 11% afirmam que têm atitudes ou práticas racistas (Peregum, 2023). O *Racismo de Estado e Genocídio Negro*, para se camuflarem, produziram no Brasil “um racismo sem racistas”, uma sociedade que reproduz a *guerra das raças* politicamente, sem dizer que é guerra e nem racismo, que segrega, exclui e aprisiona sobretudo pessoas pretas e *pardas*, mas não admite que o encarceramento em massa é seletivo.

Para A. Nascimento (1978), o *mito da democracia racial* é típico do Brasil devido à colonização portuguesa, que promoveu o genocídio do povo negro e de povos originários como sendo benevolente e, graças à igreja católica, pôde alimentar essa narrativa historicamente. Assim, diante da especificidade do *racismo e genocídio negro* no país e de seus efeitos colonialistas na mortificação de pessoas negras no território, ao longo dos capítulos a seguir, conversaremos junto a pensadores quilombistas sobre a manutenção do genocídio por meio do encarceramento de adolescentes negros. Mas antes disso, é preciso (de)limitarmos: quem é negro no Brasil?

---

<sup>9</sup> Lançada pelo Instituto de Referência Negra Peregum e o Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista) em 25 de julho de 2023, quando se comemora o Dia da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha e reforça a luta pela eliminação da discriminação racial.

## 2.2 (DE)LIMITAÇÕES ENTRE PRETOS, NEGROS E PARDOS

Os processos de embranquecimento e mulatização<sup>10</sup> dos povos que vivem no Brasil foi outro efeito algezo do racismo à brasileira, produzindo o “mulato”, o “pardo”, o “moreno”, o “homem-de-cor”, o “fusco” a partir do estupro de mulheres africanas e indígenas por homens cis brancos (Nascimento, A., 1978; Gonzalez, 2020; Longhini, 2022). Abdias Nascimento (1978) e outros intelectuais consideram “negras” todas as pessoas *pardas* e pretas. Apesar da indiscutível relevância e contribuições do autor para o movimento negro e reconstrução da política brasileira, há controvérsias em torno do uso do termo *pardo*, sendo necessário fazermos alguns adendos a respeito.

De acordo a psicóloga e intelectual indígena do povo guarani, Geni Núñez Longhini (2022), ao abordar o paradoxo da descendência e a produção do *pardo*<sup>11</sup>, discute o termo “etnogenocídio” sob uma perspectiva indígena<sup>12</sup>, salientando que foi como “pardos” que Pero Vaz de Caminha se referiu às pessoas indígenas desde o século XVI, quando iniciou a invasão em Abya Yala<sup>13</sup>, repercutindo ainda hoje na identificação ou autodeclaração de povos originários.

Para Longhini (2022), a população *parda* é estatisticamente a maioria no Brasil, todavia, se agregada somente às questões da negritude, acaba por apagar que dados de violência relativos ao encarceramento, à violência policial, entre outros, não denunciam apenas o genocídio negro, mas também o etnogenocídio indígena. Ainda assim, a autora reconhece que a afirmação do termo *pardo* pode ser válida à medida em que evidencia a hierarquia racial no Brasil entre brancos e não-brancos.

Chama-nos atenção que, segundo o mais recente Manual de Entrevista para o recenseador (IBGE, 2022), continuam sendo utilizadas as cinco categorias como possibilidades para identificação étnico-racial adotadas desde 1991, a saber: Branca, Preta, Amarela, *Parda* e Indígena. Entretanto, não há afirmação de que *pardos* são negros ou indígenas, pelo contrário, há uma definição para a categoria “parda” e uma explícita orientação para que não presuma

---

<sup>10</sup> O embranquecimento e a mulatização referem-se a estratégias históricas de opressão e marginalização da população africana no Brasil, visando promover a supremacia branca e negar a identidade negra.

<sup>11</sup> Devido à discussão histórica em torno do termo “pardo”, apresentada neste tópico, optamos por utilizá-lo somente quando necessário e sempre em itálico, para marcar uma desnaturalização do uso.

<sup>12</sup> Em sua tese de doutorado intitulada “Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude” (2022).

<sup>13</sup> Como o território, hoje conhecido por América, era nomeado por alguns povos que aqui habitavam.

algo nesse sentido, conforme trechos abaixo:

Caso a pessoa solicite que você explique alguma das opções de “cor ou raça”, leia as definições para cada opção, clicando na função “Ajuda” referente a cada uma.

Conforme o caso, registre: (...) Cor ou raça: Parda – definição: Para a pessoa que se declarar parda ou que se identifique com mistura de duas ou mais opções de cor ou raça, incluindo branca, preta, parda e indígena (IBGE, 2022, p. 43).

**O informante insiste que sua cor ou raça é “negra”.**

Explique que o IBGE usa apenas as 5 (cinco) categorias mencionadas, desde o Censo 1991, e peça que o informante escolha uma das opções. **Jamais presume que negra é preta ou parda** (IBGE, 2022, p. 45, grifos do autor).

Como se percebe, dada a complexidade histórica, política, cultural e social, há uma disputa de sentido em torno do termo *pardo*, ainda hoje utilizado como categoria para autodeclaração de cor ou raça. Tal conjuntura aparece como uma continuidade do projeto de branqueamento do Brasil na construção de uma identidade nacional, de quando houve movimentos eugenistas incentivando massivamente relacionamentos interracialis a fim de embranquecer o país e torná-lo branco com a incorporação da raça branca na genética. Desse processo, nomeado de *genocídio negro* para Abdias Nascimento (1978) ou *etnogenocídio indígena* para Geni Longhini (2022), se produziu o *pardo*, formando identidades genéricas na intenção de apagar especificidades de afrodescendentes ou povos indígenas.

Diante disso, nos posicionamos nesta pesquisa com “encarceramento de adolescentes negros” nos apoiando em discussões apresentadas anteriormente pelo movimento negro e entendendo que, embora nem todos os *pardos* sejam negros, uma parte dessa população é e há uma categoria específica que contempla grande parte da população declaradamente indígena desde 1991 no censo do IBGE, o que não acontece com a população negra, quilombola e afrodescendente.

Assim, assumimos a responsabilidade de não silenciar as disputas válidas em torno do termo *pardo* e apresentamos a seguir algumas notas iniciais acerca do “Encarceramento de adolescentes negros: mais uma tática de genocídio”, acompanhando as questões: como o genocídio se reproduz no Brasil com o encarceramento de adolescentes? Quais seus efeitos na vida da juventude negra?

### 2.3 ENCARCERAMENTO DE ADOLESCENTES NEGROS: MAIS UMA TÁTICA DE GENOCÍDIO

Uma das estratégias do *genocídio negro* se dá por meio do encarceramento em massa da juventude negra. A advogada afro-americana Michelle Alexander (2017) cunha a expressão *encarceramento em massa* para fazer referência, além do sistema de justiça criminal, às leis, regras, políticas e costumes que controlam aqueles que são estigmatizados como criminosos dentro e fora da prisão. Segundo a feminista negra interseccional Juliana Borges (2018, p. 68), “as prisões são depósitos do que a sociedade marginaliza e nega”, logo, são jovens, pobres, negros, desempregados e subempregados, de baixa escolarização e pouca ou nenhuma profissionalização, os principais atingidos pelo encarceramento massivo de adolescentes no Brasil (Vieira, 2012; Carlos, 2017).

Para Michelle Alexander (2017), o sistema de *encarceramento em massa* é composto por “um conjunto de arranjos estruturais que bloqueiam um grupo racialmente distinto em uma posição política, social e econômica subordinada, criando efetivamente uma cidadania de segunda classe” (p. 342). Ao conjunto de normas e práticas que mantêm essas relações de poder, Alexander (2017) nomeia como *sistema racial de castas*, porquanto mesmo libertos, as pessoas egressas do sistema prisional entram em um submundo oculto de discriminação legalizada e de exclusão social constantes, sendo inseridos em uma nova “subcasta”.

Borges (2018) aponta que o sistema de justiça criminal – juvenil ou adulto – passa a ser entendido como instituição de suma importância na manutenção do *sistema racial de castas* no Brasil, fazendo com que, seja qual for o avanço na vida da população negra que ameasse o funcionamento desse sistema, haja uma atualização na operação do racismo em outras instituições, fazendo com que, embora as coisas mudem, a estrutura se mantenha exatamente como está.

Exemplo factível do *encarceramento em massa* de adolescentes no Brasil é a constatação realizada por Bezerra (2020) de que, em apenas seis anos, de 2010 a 2016, o índice de prisionalização de adolescentes<sup>14</sup> cresceu 49,40%, mais excessivo que o da população adulta, de 44,27%. Ou seja, o Brasil já conquistou o lugar pavoroso de ser o terceiro país do mundo que mais encarcera pessoas no sistema penitenciário adulto (Humanos, 2020), mas, nesse

---

<sup>14</sup> Calculado com base no número de adolescentes em cumprimento da medida de privação de liberdade para cada 100 mil habitantes, ficando ainda de fora os que estavam em internação provisória, semiliberdade e internação-sanção (BEZERRA, 2020).

intervalo de tempo, houve uma aceleração no encarceramento de adolescentes que supera o crescimento da população adulta encarcerada no país.

De acordo com o Anuário de Segurança Pública (FBSP, 2022), em 2021, havia 820.689 (oitocentos e vinte mil seiscientos e oitenta e nove) pessoas encarceradas no sistema prisional brasileiro, sendo 94,5% homens, 67,5% autodeclarados de cor/raça negra, 46,4% entre 18 e 29 anos e 28,5% dessa população estava ainda sem julgamento. Quanto ao Sistema de Justiça Juvenil, segundo o levantamento realizado pelo Conselho Nacional do Ministério Público – CNMP, em 2019, havia 18.086 (dezoito mil e oitenta e seis) adolescentes e jovens internados por tempo indeterminado em instituições socioeducativas no Brasil o que, acrescentando a média mensal de sentenças judiciais pendentes, acumulava um *déficit* de quase 5 mil vagas (SECOM/CNMP, 2019).

De acordo com o Cadastro Nacional de Inspeções em Unidades de Internação e Semiliberdade (CNIUIS), constatou-se a taxa média de ocupação nacional de 99% no terceiro bimestre de 2018, nove estados apresentavam internação de adolescentes no sistema socioeducativo acima da capacidade, dentre os quais, em primeiro lugar estava Sergipe com 183% de lotação, em segundo Rio de Janeiro com 175% e Pernambuco estava em sétimo lugar com 121% (Angelo, 2020).

O mais recente Levantamento Nacional do SINASE elaborado pelo Ministério de Direitos Humanos e Cidadania, com dados referentes ao primeiro semestre do ano de 2023, aponta uma queda no número de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado para 11.556 (onze mil quinhentos e cinquenta e seis)<sup>15</sup>, entretanto, ainda mantendo a preponderância do encarceramento seletivo de meninos negros, sendo registrado 63,8% autodeclarados pretos ou pardos e 95,6% do gênero masculino (Brasil/MDHC, 2023).

Além da quantidade absurda de adolescentes encarcerados pelo sistema socioeducativo e a precariedade na qual foram submetidos, o senador Flávio Bolsonaro apresentou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) de redução da maioria penal para 14 anos (Almeida; Gullino, 2019) em casos de “crimes” (sic.) hediondos, de tortura, tráfico de drogas, terrorismo e organização criminosa, ainda mais atroz que a proposta já incluída em 2018 pelo Plano de Governo do ex-Presidente da República, Jair Bolsonaro, de reduzir a maioria penal para 16 anos (Bolsonaro, 2018).

---

<sup>15</sup> Essa alteração no paradigma de crescimento constante de internação de adolescentes foi melhor aprofundada na Trilha I, no subtópico de discussão 4.4 (p. 61).

O pensamento punitivista voltado a adolescentes a quem se atribui o cometimento de atos infracionais se ancora desde o colonialismo, entretanto, voltou a ser mais recorrente no Congresso Nacional a partir do final do século XX, conforme observam as psicólogas e pesquisadoras Aline Silva e Simone Hüning (2015), quando tomaram como materiais de análise as PECs apresentadas pelos deputados brasileiros no Congresso Nacional, no período de 1993 a 2013, evidenciando o Racismo de Estado.

Silva e Hüning (2015) concluem que as PECs analisadas articulam o sentimento de impunidade e insegurança coletiva, atribuindo aos jovens que cometeram atos infracionais, e apenas a eles, a total responsabilidade pela situação de insegurança no contexto brasileiro. Além disso, o estudo aponta para o acirramento das práticas punitivistas a partir do *racismo de Estado*: proteção para os ‘cidadãos de bem’ e punição para os jovens tidos como inimigos sociais.

Se por um lado, os defensores do “cidadão de bem” e da “sociedade indefesa” exigem a redução da maioria penal sob o argumento de que as medidas socioeducativas são insuficientemente punitivas, por outro lado, pesquisadoras(es), ativistas e profissionais atuantes no campo denunciam a cultura punitivista e de violação de direitos presentes em unidades de socioeducação por todo o país. A psicóloga e mestra em psicologia social Alessandra Vieira categoriza como sendo “(des)medidas de privação” os processos de restrições e privações que acarretam efeitos negativos ao fortalecimento do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas (Vieira, 2012, p. 128).

Ao tratar dos paradoxos das medidas privativas de liberdade em sua pesquisa, a autora ressalta que, embora os documentos legais e os gestores do sistema socioeducativo afirmem que essas práticas têm em vista a efetivação de direitos sociais, “estes jovens, ao terem seus espaços de sociabilidades restritos, são submetidos a diversas restrições e privações prejudiciais à sua formação no âmbito escolar, profissional, familiar, afetivo e sexual” (Vieira, 2012, p. 128).

Para Scisleski *et al.* (2017), é perceptível ainda hoje em políticas sociais destinadas a crianças e adolescentes, a presença de lógicas que constam nos antigos códigos de menores, sobretudo no que tange às medidas socioeducativas. De acordo com Souza (2018, p. 90), o sistema socioeducativo é uma política contraditória, e isso fica mais evidente na medida de privação de liberdade, “de tal modo que o cerceamento da liberdade se apresenta como um limite estrutural aos aspectos pedagógicos”, que são teoricamente objetivos centrais das chamadas unidades de internação pedagógicas.

Em lugar de eliminar as desigualdades, foram realizadas reformas consideradas humanitárias que apenas atualizaram as correlações de forças entre os jogos de poder (Borges, 2018), e ainda assim, com grandes chances de retrocesso, como as propostas inconstitucionais de redução da maioria penal. De acordo com a filósofa afro americana Angela Davis (2018) e Juliana Borges (2018), essas atualizações articulam o encarceramento em massa em um tipo de democracia penal como estratégia de controle social voltado a populações historicamente marginalizadas.

Seja devido ao apelo racista em favor da imputabilidade plena a adolescentes a partir dos 14 anos ou às condições degradantes em unidades socioeducativas, adolescentes a quem se atribui atos infracionais são frequentemente os alvos do *racismo de Estado* e *genocídio negro*. Se o encarceramento de adolescentes é mais uma maneira de executar o projeto político de *genocídio negro* (Borges, 2018; Nascimento, A., 1978), quais táticas de vida e liberdade junto ao território poderão ser tecidas contra esse Estado genocida, que investe no aprisionamento da juventude negra?

No capítulo a seguir, apresentamos nossos caminhos metodológicos, os quais nos ajudaram a alcançar o objetivo geral da pesquisa: tecer narrativas de vida e desencarceramento de adolescentes, tendo em vista estratégias produzidas pelo CREAS e território, cuja maioria das pessoas beneficiárias são adolescentes negros.

### 3 ENCRUZILHADA METODOLÓGICA: AQUILOMBAR AS CIÊNCIAS

A encruzilhada não é um nó onde no mínimo quatro linhas convergem, se enredam, se enlaçam, se amarram e marcam um ponto fixo, o qual exige esforço para desenlaçar as linhas, para deixar elas livres ao correr dos fluxos. Uma encruzilhada é um encontro de diferentes linhas que se encontram para recarregar suas forças e reinventar novas direções para seus fluxos. Isso é uma encruzilhada (Iago, Exu Capa Preta, 2020 citado por Mayer, 2020, n/p).

É comumente conversado na comunidade acadêmica que, ao utilizar determinado método de pesquisa, estamos tratando do *methodos*, que para o grego antigo seria como seguir um caminho para chegar a um determinado fim. No entanto, aqui, trataremos do método como possibilidades de trilhas para percorrer malandramente encruzilhadas. Não buscamos por um único caminho para um fim já determinado, mas por pistas para lidar com o próprio trilhar e fabular caminhadas, entendendo que o método de pesquisa é também um método de lidar com as dúvidas que a vida nos permite formular. E tal como as trilhas da vida não são lineares, o nosso caminhar aqui também será constituído por desvios, lapsos, acidentes...

Luciano Góes (2021), ao propor estratégias negras marginais para malandrear entre esquinas e encruzilhadas, convoca Exú, o Orixá mais próximo ao Àiyé, o dono da comunicação que cria ao desconstruir e ordena ao desordenar. Com sua potência inventiva, Exú se manifesta enquanto epistemologia, despachando carregos arriados nas encruzas. Junto a Exú, escolhemos seguir o pássaro Sankofa e recorrer ao nosso passado ancestral africano para compreender sentidos do presente e fabular futuros.

No capítulo anterior, fizemos uma introdução à compreensão do genocídio negro e racismo de Estado, referenciados por pensadores africanos, quilombistas e afrodiaspóricos. Continuamos nessa lida, nos baseando nessas perspectivas para questionar e aprender sobre o presente e, então, fabularmos futuros desejáveis em que crianças e adolescentes negros existam sob uma política que os permita viver.

Essas andanças e construção de histórias pelo território da pesquisa foram guiadas por epistemologias quilombistas e pelo método de Pesquisa Narrativa aliado à Fabulação Crítica, que serão apresentados respectivamente. Além disso, apresentamos algumas ferramentas teórico-prático-metodológicas, com as quais nos dispomos a cozer uma rede de fabulações em torno do desencarceramento de adolescentes negros a partir de perspectivas quilombistas e práticas territorializadas no contexto de execução de MSE em meio aberto pelo CREAS.

### 3.1 O QUILOMBISMO COMO MÉTODO

Nossa proposta é de uma pesquisa quilombista em Psicologia Social com abordagem qualitativa sob epistemologias quilombistas. Neste caso, conforme já conversamos, nos ateremos ao campo de MSE realizada em meio aberto, tendo em vista nosso objetivo geral de tecer narrativas de vida e desencarceramento de adolescentes negros, tendo em vista estratégias produzidas pelo CREAS e território. Para tanto, utilizaremos a **análise narrativa** e **acompanhamento no campo-território** como procedimentos para construção dos dados; e a **fabulação crítica** proposta por Saidiya Hartman como fundamento para os procedimentos de análise dos dados construídos. Os procedimentos de construção e análise dos dados se relacionam diretamente aos objetivos específicos, conforme o Mapa da Encruzilhada ilustrado a seguir:

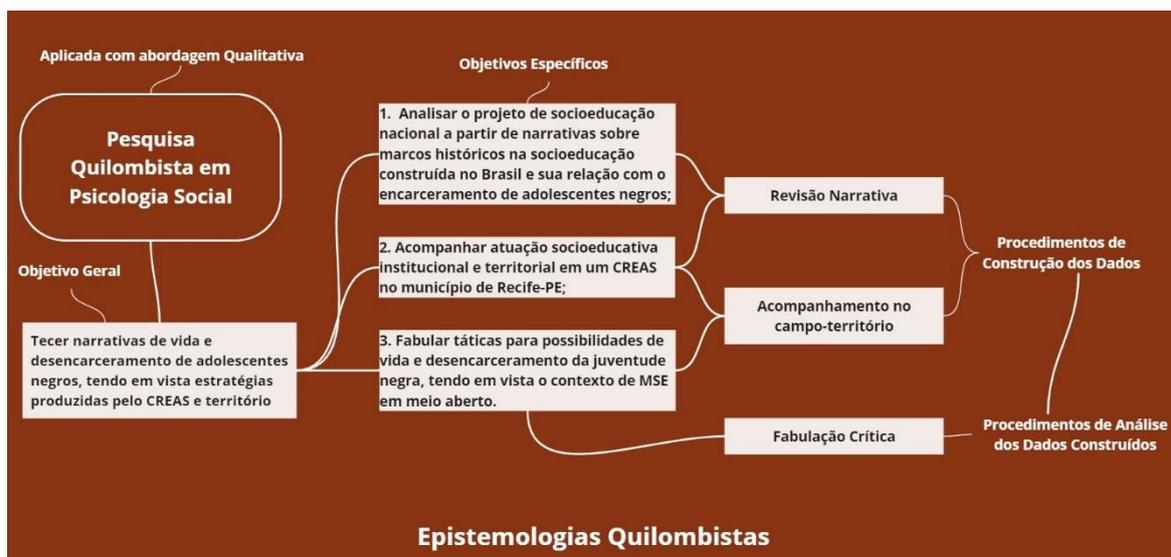


Figura 1. Mapa da Encruzilhada Metodológica

Fonte: elaborado pela autora.

Em uma Encruzilhada Metodológica, imaginamos que o mapa pode ser útil não para prever passos, mas à medida em que pode ajudar a combinar caminhos, ferramentas, escolhas, achados. Assim, adentrando o mapa, no subtópico a seguir, apresentamos o nosso Território da Pesquisa. Em *Epistemologias Quilombistas*, apresentamos algumas ferramentas teórico-metodológicas para operar no território da pesquisa; em seguida, apresentamos a Fabulação Crítica, que pode ser considerada parte das epistemologias quilombistas, mas também como princípio metodológico aliado à Pesquisa Narrativa para construção e análise dos dados.

### 3.1.1 Epistemologias Quilombistas e o Corpo-documento

Antes de tudo, é preciso destacar que o mundo baseado nas epistemologias civilizatórias africanas e afro-diaspóricas não acontece meramente como antítese ao mundo branco (Velo, 2022). Consideramos os fundamentos do quilombismo como anteriores ao colonialismo, desde à África Antiga, e por isso não será entendido apenas como “anti-colonial” ou “de-colonial”, como sendo pontualmente um modo de enfrentamento a um regime de poder em uma dada época (Nascimento, B., 1989; Nascimento, A., 2019).

Nosso ancestral Abdias Nascimento, ao deixar sua obra intitulada “O Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista” (2019), propõe um projeto de auto-organização e autodeterminação do povo negro, baseado em pilares fundamentais para se pensar a organização de uma sociedade pluriétnica e multicultural que respeite e potencialize a vida em comunidade. Nossa tarefa atual, como geração de pesquisadoras(es) negras(os) sucessoras(es), passa a ser então a de edificar a ciência histórica do quilombismo, fundamentada no patrimônio de práticas legadas pelos nossos ancestrais quilombolas desde o século XV (Nascimento, A., 2019).

Pretendendo-se como universal, a *intelligentsia* europeia e norte-americana fabricou “ciência humanas” como a etnologia, economia, antropologia, sociologia, psicologia e outras, as quais apenas serviam para a desumanização dos africanos e de seus descendentes em favor de valores eurocentristas. A. Nascimento (2019, p. 287) é categórico ao afirmar que “precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar deste ato todas as lições teóricas e práticas conforme os interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro”.

Indo radicalmente de encontro à submissão imposta pelo escravismo, perpetuada pelo racismo psicossociocultural, o quilombismo se levanta como uma reunião de conhecimentos científicos teórico-metodológicos fundidos à nossa prática histórica, organizados de forma sistemática e consistente, que visam transformações por um futuro de melhor qualidade e de potencialização da comunidade negra, “a qual vem sendo inexoravelmente exterminada pela matança da fome, seja pela miscigenação compulsória, seja pela assimilação do negro aos padrões e ideais ilusórios do lucro ocidental” (Nascimento, A., 2019, p. 291).

Em interlocuções com Abdias Nascimento (2019) e Antônio Bispo (2021), podemos dizer que o quilombismo e as epistemologias quilombistas constituem um método antigo de investigação e produção da vida, formulando conhecimentos ancestrais a partir de um conjunto

de ideias-força capazes de fundar modelos de organização. Esse conjunto de ideias-força veio pelo movimento de transfluência de África para o Brasil, trazidos pelos nossos ancestrais pelo Atlântico, ainda que por travessias forçadas em navios negreiros genocidas; e ao desembarcarem, confluíram esses saberes com povos originários que já eram filhos desta terra (Santos, 2015; 2021).

Para Achille Mbembe (2018), o “devir negro” acontece com a recuperação do que é ser africano, ou seja, uma pessoa livre de tudo, capaz de incessantemente atualizar e reatualizar sua capacidade de auto invenção. Nesse sentido, é possível imaginar que foi esse devir negro africano que fez de Palmares sua pequena Angola, uma pequena África. Segundo a historiadora Beatriz Nascimento, homens, mulheres e crianças africanas trouxeram, documentado em seu próprio corpo-memória, o sentido de quilombo como território existencial e físico, transmigrando para a América um sentido de nação africana e bantu (Nascimento, B., 1989; 2018).

O devir negro, inscrito no corpo-memória, foi capaz de fazer com que, para onde quer que fossem transmigrados os africanos, ali se estabelecessem quilombos, tal como o sentimento quilombista revelado em Beatriz Nascimento (1989, n/p) ao dizer “a terra é meu quilombo, o espaço é meu quilombo, onde estou, eu estou. Onde estou, eu sou”, fazendo do quilombo um sistema social alternativo e “uma forma de desobediência, a mais eficaz e a que mais desorganizava a economia colonial” (Nascimento, B., 2021, p. 243).

Abdias Nascimento define a *memória do negro brasileiro* como “parte e participe nesse esforço de reconstrução de um passado ao qual todos os afro-brasileiros estão ligados [...], uma consequente responsabilidade nos destinos e no futuro da nação negro-africana” (Nascimento, A., 2019, p. 274). O papel das memórias na diáspora negra vem pensando de que modo os valores ancestrais inscrevem-se no corpo como instâncias de resistência e de re-existência de sujeitos, cujas vidas e narrativas foram atravessadas pela violência colonial (Reis, 2022).

Nessa perspectiva, meu próprio corpo-documento-memória como mulher negra, quilombola e pesquisadora foi tomando forma de instrumento político de pesquisa, me levando a realizar determinadas escolhas durante a jornada que me teceram trilhas e fabulações. Conforme descrito por Diego Reis (2022), pesquisador negro, pós-doutor em educação e doutor em filosofia,

A mem/orí/a é testemunho, testamento e recordação do que retorna (...). História e memória do corpo vivo, inscritas no corpo e no corpus da história, com seus arquivos, forças, encantamentos, ancestralidades, rituais, sabenças. Ancorado nas identidades reconstruídas no chão da diáspora, em comunidade, nos saberes da oralidade e nas

lutas cotidianas de resistência às múltiplas opressões que se interseccionam nos contornos de sistemáticas violações de direitos fundamentais, o combate que se delinea é pavimentado pela insurgência. Teimosia. De vidas que se recusam a aceitar o projétil do Estado, a cova rasa e a vala comum do esquecimento como projeto de morte imposto à população negra. Respirar, nesse contexto, torna-se o imperativo categórico (Reis, 2022, p. 82).

Somando-se ao esforço pela recuperação da memória científica dos povos de origem negro-africanas, esta pesquisa considera os legados de, principalmente, quatro autores negros, pilares fundamentais do pensamento quilombista: Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Antônio Bispo. Guiados por Sankofa, caminhamos consultando quem veio antes a fim de tecer compreensões e táticas referentes a problemas atuais, tendo em vista o trabalho ativo de construir outras narrativas e fabulações que nos aponte um futuro livre. Perante os percalços e possibilidades que se revelam durante o caminhar quilombista pelas encruzadas, trazemos conosco a Fabulação Crítica, apontando os jeitos e as gingas de como fazer a caminhada pelas narrativas.

### **3.1.2 Fabulação crítica: narrativas e contranarrativas**

Em lugar de reproduzir o horror das histórias, a tese da psicóloga e pesquisadora Aline Veloso (2021) traça caminhos a partir de narrativas de adolescentes em cumprimento de MSE, buscando outros gestos que não o encarceramento, contribuindo para abrir um novo sol a nos orientar. À medida em que eu adentrava a essa tese, aliada a outras andanças, fui sendo conduzida a ferramentas fabuladoras de uma contranarrativa ao encarceramento ou de possibilidades de vida e liberdade para a juventude negra e, mesmo antes de conhecer a metodologia da Fabulação Crítica, passei a utilizar o termo “fabulação” desde o terceiro objetivo desta pesquisa, até que meu orientador me apresentou a esse princípio metodológico.

Sem negar a brutalidade das travessias genocidas pelo Atlântico e buscando não reproduzir a espetacularização do corpo negro mutilado, Saidiya Hartman (2020) propõe a Fabulação Crítica como construção de narrativas históricas nas quais as pessoas escravizadas retomam sua humanidade, outrora suprimidas pela escravidão ou pelos arquivos e representações hegemônicas (Hartman, 2020; Paula, 2022).

Ao dialogar com a noção foucaultiana de arquivo, Hartman (2020) defende que o arquivo da escravidão se sustenta em uma violência fundadora, que determina, regula e organiza quais enunciados podem ser formulados sobre a escravidão, criando também sujeitos e objetos de poder. Segundo Foucault (2008),

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas (p. 147).

A exemplo de Hartman, estamos buscando mexer no arquivo do encarceramento de adolescentes, ou seja, nesse sistema de regulações responsável pelo que se diz, pelo que se contradiz e pelo que se dispersa acerca do encarceramento de adolescentes hoje, legalmente autorizado pelo sistema socioeducativo. Sob quais condições as narrativas de privações e restrições de liberdade aparecem no arquivo? Quais narrativas são organizadas? Quais narrativas são excluídas, esquecidas? Quando ou como aparecem adolescências negras?

Outra pista para lidar com esse caminhar da pesquisa que destacamos a partir de Hartman, é o que a autora propõe como *uma história do presente*, se referindo ao esforço por narrar contra-Histórias<sup>16</sup> da escravidão, e honrar a intimidade da nossa experiência com as de nossos ancestrais a fim de “escrever o agora enquanto ele é interrompido por esse passado e para imaginar um estado livre, não como o tempo antes do cativo ou da escravidão, mas como o antecipado futuro dessa escrita” (Hartman, 2020, p. 17).

Mais do que narrar o modo seletivo com que adolescentes negros são encarcerados a partir das narrativas hegemônicas no arquivo do encarceramento de adolescentes no Brasil, nos dispomos aqui a visibilizar enunciados que convocam os modos de escape a essas violências e como as MSE em contextos de meio aberto, inseridas na dinâmica viva do território podem potencializar a liberdade. Apoiando-nos em tecnologias fabuladoras de mundo, Zaire foi incorporando esta dissertação e nos ajudando a mexer no arquivo.

### *Zaire é um velho menino: a construção de uma voz narrativa-metodológica*

Durante o processo de escrita, buscando caminhos para narrar as experiências colhidas, ao mesmo tempo em que é preciso proteger a identificação das pessoas e do território, fui inspirada pela escrevivência de Conceição Evaristo, em seu romance de formação *Ponciá Vicêncio* (Evaristo, 2003)<sup>17</sup>, a reunir, em uma personagem, as narrativas colhidas referentes a

<sup>16</sup> A autora destaca o “H” maiúsculo para dar ênfase à história hegemônica.

<sup>17</sup> O romance de formação, também chamado de *gildungsroman* é um estilo literário que vai apresentando um personagem principal em jornada, da infância à maturidade, em busca de crescimento espiritual, político, social,

adolescentes negros e em cumprimento de medidas socioeducativas no território. Assim, nasceu Zaire, personagem protagonista desta dissertação<sup>18</sup>.

Antigo Reino Kongo, Zaire personifica a expressão kikongo “nzadi” ou “nzere”, que significa “rio que engole rios”, é como era chamado o rio Congo, o segundo maior do continente africano, localizado na região da Costa da Mina, de onde mais foram sequestrados os nossos ancestrais. A noção de tempo aqui não é linear, também acompanha essa espiral de rios. Zaire nasce pelos anos de 1710 na cidade de Recife-PE. Ao longo de aproximadamente trezentos anos, Zaire vai nos contando de sua vivência no Brasil, per-correndo sobre as políticas sociais destinadas às crianças e adolescências pretas no Brasil, da colônia até a atualidade.

Com esta tecnologia de pesquisa, buscamos nos precaver daquilo que Hartman (citado por Paula, 2022) chama atenção sobre cair nas armadilhas de apenas sustentar a narrativa preservada nos dados pelas fontes documentais, compactuando com a violência estrutural e estruturante dos arquivos. É nesse sentido, que disputamos a história do presente com *outra* narrativa, fortalecedora dos enlaces da nossa experiência com as vidas dos nossos ancestrais, com a qual prenunciamos o amanhã por passos traçados ontem (Hartman, 2020; Góes, 2021)<sup>19</sup>.

Assim, Zaire nasce na Trilha I, gerando torções nas vozes narrativas com um tom mais ficcional, ao que se recria como sendo um corpo-memória-encruzilhada de um menino negro que atravessa gerações em um país fundado para odiá-lo. Apesar das dores, Zaire é, sem dúvida, um território vivo: existencial e físico. E com sua intransigência malandra, produz respiros e inventa tecnologias de resistência, inclusive para produzir uma pesquisa quilombista no Brasil.

### 3.1.3 Campo-território da Pesquisa

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) foi criado no Brasil com o intuito de unificar e coordenar as políticas sociais, promovendo uma abordagem integral e descentralizada. Sua implementação trouxe avanços significativos para a assistência social, incluindo a inserção da Psicologia na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que visa

---

psicológico, físico ou moral. No romance de Conceição Evaristo, inspirador desta dissertação, Ponciá é uma mulher preta e neta de um homem africano que foi escravizado. O romance narra como sua memória vai e volta no passado, presente e futuro, até a conhecermos como se tornou.

<sup>18</sup> A construção de personagens narrativos em trabalhos acadêmicos é um recurso que vem sendo utilizado com mais recorrência nos últimos anos, conforme observa-se também em “A invenção das Medidas Socioeducativas”, tese de Édio Raniere (2014).

<sup>19</sup> Tecemos esse pensamento também a partir do fundamento iorubá que diz “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”.

contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direitos e o fortalecimento das potencialidades individuais e familiares diante de situações de vulnerabilidade e violação de direitos.

No CREAS, a psicóloga desempenha um papel fundamental no campo das medidas socioeducativas, atuando na avaliação psicossocial das pessoas usuárias, no acompanhamento individual e familiar, na elaboração e implementação de planos de atendimento, na escuta qualificada dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, visando à reintegração social. Além disso, a psicóloga contribui para a identificação de fatores de risco e proteção, na promoção do protagonismo juvenil e na articulação com outros serviços da rede de proteção social, buscando garantir um atendimento integral e humanizado aos adolescentes em contexto socioeducativo.

A PNAS estabelece a organização dos serviços sociais em duas modalidades distintas: proteção básica e proteção especial. Segundo a Lei 12.435/11, a proteção social especial abrange um conjunto de serviços, programas e projetos voltados para a reconstrução de laços familiares e comunitários, defesa de direitos, fortalecimento de potencialidades e proteção de famílias e indivíduos diante de violações de direitos (BRASIL, 2011, p. 06). Esta modalidade, que inclui atendimentos socioassistenciais de média e alta complexidade na proteção social, visa oferecer suporte a famílias e indivíduos em situações de risco pessoal e social, destacando-se a realização de medidas socioeducativas em meio aberto, como a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e a Liberdade Assistida (LA).

Os serviços de proteção social especial de média complexidade são direcionados a famílias e indivíduos cujos direitos foram violados, porém mantêm vínculos familiares e comunitários não rompidos. Estes serviços demandam uma estrutura técnico-operacional mais elaborada e atenção especializada, incluindo acompanhamento sistemático e monitorado. Entre os serviços oferecidos estão orientação e apoio sociofamiliar, plantão social, abordagem de rua, cuidado domiciliar e habilitação e reabilitação na comunidade para pessoas com deficiência. Essa abordagem visa fornecer suporte individualizado e especializado para aqueles que enfrentam desafios sociais e familiares, promovendo a proteção e o fortalecimento de suas capacidades.

A proteção especial de média complexidade envolve também o Centro de Referência Especializado da Assistência Social, visando a orientação e o convívio sociofamiliar e comunitário. Difere-se da proteção básica por se tratar de um atendimento dirigido às situações de violação de direitos (Brasil, 2005). A realização do atendimento socioeducativo em meio

aberto é de responsabilidade dos municípios e realizada pelos CREAS, se situando na Proteção Social Especial de Média Complexidade da PNAS (Brasil, 2005; CONANDA, 2006).

No município do Recife, o atendimento socioeducativo é gerenciado pela Secretaria de Desenvolvimento Social, Juventude, Políticas sobre Drogas e Direitos Humanos, que organiza os CREAS. O primeiro CREAS em Recife foi inaugurado em 2010, ou seja, quatorze anos atrás. Desde então, foram surgindo outros e, até o momento da pesquisa, o município contava com seis CREAS, distribuídos pelas seis Regiões Político-Administrativas (RPAs). De acordo com o Plano Municipal, o acompanhamento das medidas socioeducativas em Meio Aberto no Recife tem oscilado o número de atendidos entre 600 e 750 adolescentes/mês (Recife, 2018). A etapa de acompanhamento, referente a esta pesquisa, foi realizada em um CREAS situado em uma das regiões com maior número de adolescentes em cumprimento de MSE no município.

Segundo a PNAS, os CREAS se distribuem conforme a lógica de territorialização, visando identificar problemas concretos, as potencialidades e as soluções, a partir de recortes territoriais que identifiquem conjuntos populacionais em situações similares e intervir através das políticas públicas (BRASIL, 2005). De acordo com os registros produzidos pelo campo<sup>20</sup>, 79,02% de todos os adolescentes que já foram atendidos pelo CREAS que acompanhamos se declararam negros, 17,11% brancos, 1,19% estavam registrados como “índia” (sic), 0,74% “amarela” (sic) e 1,93% estava como “não soube informar”. Assim, o CREAS eleito para a pesquisa, se relaciona com um público e território majoritariamente negro.

No âmbito das políticas públicas, especialmente no SUAS, a noção de território ganhou mais força, servindo como balizadora do trabalho na Assistência Social, o que constitui ponto de enlace também às epistemologias quilombistas, pois nelas o território sempre foi considerado fundamento para o bem-viver, tal como a ideia de “território existencial e físico”, proposta pela intelectual quilombola Beatriz Nascimento (2018). Neste trabalho, consideramos as duas perspectivas, tanto da PNAS (Brasil, 2005), quanto em Beatriz Nascimento (2018), estando atentas para as ressalvas que aproximam e distanciam essas duas concepções.

No subtópico a seguir, conversamos sobre como pretendemos relacionar as três primeiras pontas desta encruzilhada metodológica – epistemologias quilombistas, fabulação crítica e território da pesquisa – aos procedimentos de construção e análise de dados, a fim de alcançar nossos objetivos propostos.

---

<sup>20</sup> Planilha de controle de atendimentos, disponibilizada pela coordenação.

### 3.2 PROCEDIMENTOS REALIZADOS

Para além de coletar dados, nosso trabalho se deu em construir, operar e colher artefatos e questões no campo de pesquisa. Neste subtópico, explicitarei as fontes de informação que consideramos no arquivo do encarceramento de adolescentes negros, sabendo que um arquivo nunca será esgotado em sua totalidade (Foucault, 2008; Hartman, 2020). Continuando o Mapa da Encruzilhada apresentado anteriormente, temos o Plano de Procedimentos da Pesquisa, desenho de como conduzimos os procedimentos de construção e análise dos dados:

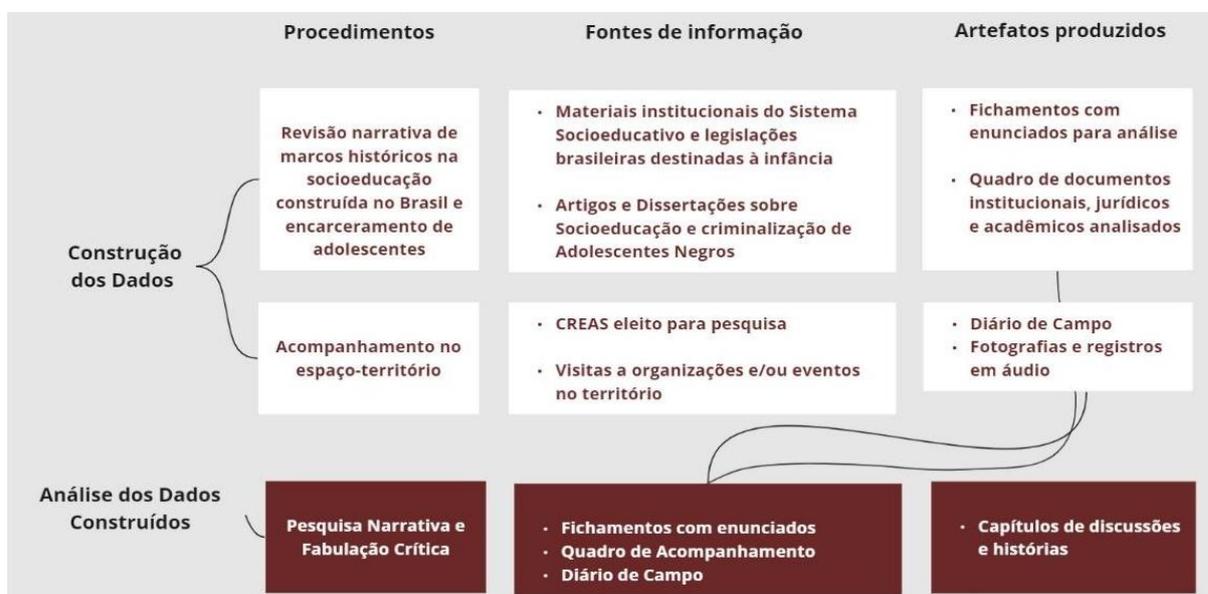


Figura 2. Plano de Procedimentos da Pesquisa.  
Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Plano de Procedimentos acima, iniciamos com a análise crítica de narrativas relativas aos marcos históricos na socioeducação construída no Brasil e encarceramento de adolescentes, a partir de uma revisão de literatura e sob uma perspectiva quilombista de conhecimento. Com essa etapa, nos dedicamos a atender ao primeiro objetivo específico de analisar o projeto de socioeducação nacional a partir de narrativas sobre marcos históricos na socioeducação construída no Brasil e sua relação com o encarceramento de adolescentes negros. Com isso, produzimos a nossa Trilha I, narrada no capítulo 4, intitulada “Mexendo no arquivo: do Brasil colônia à ‘Redemocratização’”.

O segundo procedimento de construção de dados está relacionado ao acompanhamento no CREAS junto ao território, adotando o Diário de Campo como parte dos procedimentos metodológicos deste estudo. Isto relaciona-se ao segundo objetivo desta pesquisa relacionado a

Acompanhar atuação territorial em um CREAS no município de Recife-PE, no qual pelo menos 79,02% de todos os adolescentes que já foram atendidos são negros; e ao terceiro objetivo: fabular táticas para possibilidades de vida e desencarceramento da juventude negra, tendo em vista o contexto de MSE em meio aberto. Neste intento, produzimos a Trilha II, narrada no capítulo 5 e subdividida em dois caminhos: 5.1 “Jeitos de *executar* e *cumprir* medidas socioeducativas no meio aberto” e 5.2 “Fabulações quilombistas sobre políticas de vida e desencarceramento, conforme representado no Mapa das Trilhas a seguir.

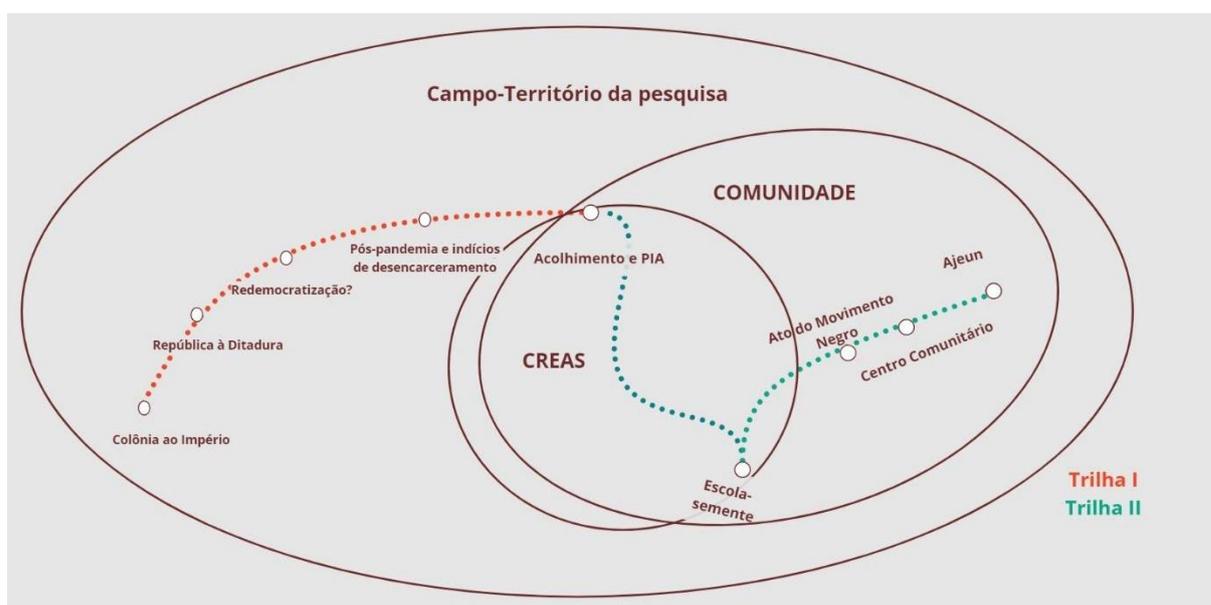


Figura 3. Mapa das Trilhas  
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Plano de Procedimentos e Mapa das Trilhas, para cada procedimento, temos as fontes de informação, que são as materialidades discursivas e não-discursivas (Foucault, 2008), das quais extraímos narrativas e experiências para alcançar cada objetivo; e temos ainda os artefatos produzidos a partir de dados colhidos das fontes de informação e previamente organizados, que se tornaram fontes para os procedimentos de análise, com os quais tecemos os capítulos de discussões e histórias desta dissertação.

As trilhas foram construídas justamente com o entrecruzamento das fontes de informação. Deste modo, conforme descrevi na Figura 2, utilizei como procedimentos metodológicos nesta pesquisa: 1) **diário de campo** (narrativas orais e escritas), 2) **conversas focais**, devidamente autorizadas e informadas sobre sua utilização nesta pesquisa e com assinatura de TCLE. Relacionando aos operadores conceituais e metodológicos apresentados anteriormente, explicitados a seguir os dois procedimentos de construção e análise dos dados, os quais transformamos em **trilhas**.

### 3.2.1 Revisão narrativa no arquivo: a trilha I

Conforme Mapa da Encruzilhada Metodológica (Figura 1) e Plano de Procedimentos (Figura 2), propomos uma revisão narrativa em fontes primárias e secundárias, que se trata de uma revisão em parte do arquivo do encarceramento de adolescentes, o qual, no contexto brasileiro, exerce uma influência histórica naquilo que conhecemos hoje como “Sistema Nacional de Socioeducação”. Encontramos ressonâncias entre o método de pesquisa narrativa proposto por Galindo (2014) e a Fabulação Crítica proposta por Saidiya Hartman (2021), que nos apoiou metodologicamente nessa etapa de revisão narrativa do arquivo.

Galindo (2014) nomeia a pesquisa narrativa como “armar narrativas” e para tanto, estabelece algumas modulações. Uma delas é que a escrita se localiza no plano ético de inscrever-se na convivência, se trata de uma escrita que dialoga com a prática, com o presente. Outra modulação concerne ao planejamento das atividades, pelo qual nem os procedimentos, nem as fontes de dados, estão predefinidos, podendo variar segundo as necessidades encontradas no percurso, transitando entre tons de vozes científicos e literários.

Foi nesse sentido que elaboramos nosso “Quadro de documentos analisados”, após a realização dos fichamentos com enunciados para análise, ou seja, após um processo inicial de armação das narrativas. A seguir, apresentamos o Quadro 1, Quadro de documentos analisados, que se trata de um artefato produzido a partir do procedimento de construção dos dados.

Título	Publicação	Autor
1. Lei Nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro.	In: História da Educação. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005.	ASPHE, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação.
2. Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).	Brasília: Casa Civil, 2012.	BRASIL.
3. Adolescente em conflito com a lei e políticas públicas: a Socioeducação é um direito fundamental?	Dissertação de Mestrado. Orientadora: Raquel Coelho de Freitas. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Direito, UFC, Fortaleza, 2018	CARVALHO, L. R.
4. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Versão Atualizada.	Rio de Janeiro: CEDECA, 2017.	CEDECA, Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
5. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.	Brasília: CONANDA/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.	CONANDA, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

6. Eixo 2: Políticas Públicas e Marco Legal da Socioeducação no Brasil. Curso Formação Básica em Socioeducação - Núcleo Básico.	Brasília: Escola Nacional de Socioeducação, 2016.	FRASSETO, F. COSTA, J. CORREIA, L.
7. A proteção integral de crianças e adolescentes negros: um estudo do sistema de garantia de direitos para a promoção da igualdade racial no Brasil.	Dissertação de Mestrado. Orientadora: Professora Doutora Josiane Rose Petry Veronese (UFSC). 19 de abril de 2010. Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2010.	LIMA, Fernanda da Silva.
8. Adolescente em conflito com a lei no Brasil: da situação irregular à proteção integral.	Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Vol. 3 Nº 5, Julho de 2011.	MELO SILVA, G
9. Uma compreensão histórica e sóciojurídica da criança no Brasil de 1830 a 1889.	X Encontro Estadual de História. Rio Grande do Sul: Universidade de Santa Maria-UFSM, 2010.	PINTO, G.G.
10. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.	São Paulo: Cortez, 2011, 3ª ed.	RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco.
11. Política pública do sistema nacional de atendimento socioeducativo na perspectiva da proteção integral: aspectos da medida de internação no contexto do distrito federal.	Programa de Mestrado em Ciência Política. Orientador: Dr. Henrique Smidt Simon. Brasília: Centro Universitário UNIEURO, 2017.	SILVA, Dirce Maria da.

Quadro 1. Quadro de documentos analisados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação aos critérios de inclusão para os textos comporem o quadro de documentos analisados, filtramos as referências a partir de pesquisas no *google scholar* utilizando os buscadores “socioeducação”, “marcos históricos em políticas sociais para a infância no Brasil” e “encarceramento de adolescentes negros”. No tocante à “socioeducação” e “marcos históricos em políticas sociais para a infância no Brasil”, nossas buscas priorizaram textos que faziam levantamentos históricos em documentos primários ou o mais próximo desses documentos. Com relação à “encarceramento de adolescentes negros”, nossas buscas priorizaram trabalhos dissertativos e teses, principalmente no campo da psicologia. Gradualmente, fomos construindo a análise de narrativas, conforme se mexeu no arquivo do encarceramento de adolescentes negros no Brasil.

Reconhecendo que o tecido documental não é um lugar isento de tensões, entendemos que as narrativas extraídas do *arquivo do encarceramento de adolescentes negros* são compostas por regularidades inscritas em relações de poder e saber que selecionam, organizam e excluem segundo interesses específicos, inclusive, ditando o que deve ou não se constituir em documento (Foucault, 2008).

Na Trilha I – Mexendo no arquivo: do Brasil Colônia à “Redemocratização”, capítulo

4, é onde se dá a primeira aparição de Zaire como eixo metodológico-narrativo de discussões. Sendo assim, as questões que orientaram a revisão narrativa foram: Como o *arquivo do encarceramento de adolescentes negros* produzem a socioeducação no Brasil? Quais narrativas percorreram o processo histórico da luta pela garantia de direitos a crianças e adolescentes? Quais narrativas são excluídas, esquecidas? Quem era considerada criança no país? Quando ou como aparecem adolescências negras?

Além disso, intelectuais quilombistas como Lélia González, Abdias Nascimento e Juliana Borges também foram referenciadas ao longo da revisão narrativa, tanto para nos ajudar a identificar os referenciais ausentes e enunciados dispersos, quanto para alinhar as pontas de conversas e histórias, costuradas pelas fabulações. A outra trilha que construímos a partir do procedimento de acompanhamento no CREAS e comunidade, é apresentada a seguir.

### **3.2.2 Acompanhamento no campo-território: a trilha II**

A trilha II envolveu uma relação direta com outras pessoas que estão na linha de frente do trabalho com a socioeducação, usuárias do serviço, lideranças e atores comunitários, configurando uma entrada física no território da pesquisa para acompanhamento. A respeito da “entrada no campo”, além da noção quilombista de corpo-memória, apoiamo-nos em Cruz-Neto (1994).

O autor chama atenção para: 1) a necessidade de construir uma aproximação gradual com os atores sociais envolvidos, consolidando uma relação de respeito com as pessoas e seus modos de relação, refletindo e avaliando cada dia de trabalho com base nos objetivos previamente estabelecidos na pesquisa; 2) a necessidade de apresentar a proposta de estudo aos atores envolvidos, buscando construir uma relação cooperativa; 3) a postura da pesquisadora no tocante ao problema de estudo, cuidando para que a “entrada em campo” não se configure apenas como pretexto para confirmações daquilo que já considera saber, sendo indispensável a compreensão do campo como possibilidade de novas invenções (Cruz-Neto, 1994).

Para a construção das narrativas de acompanhamento no CREAS, utilizamos principalmente o Diário de Campo à medida em que as experiências foram nos afetando como pesquisadoras no campo-território. De acordo com P. Spink (2003), o Diário de Campo se trata de um artefato de pesquisa para onde endereçamos as impressões, afetos, acontecimentos, conversas inacabadas, cenas de pesquisa, sons, expressões, histórias...

Nesse sentido, realizei uma visita no dia 11 de maio de 2023 para conversa inicial com a coordenação visando uma aproximação gradativa, apresentando o tema, objetivos e procedimentos da pesquisa. Acordamos, junto ao campo, as implicações éticas, garantindo que não permitiríamos, em hipótese alguma, a identificação do território, do espaço ou de qualquer profissional ou usuário. A coordenação do CREAS se apresentou aberta à pesquisa, bem como prestou todo apoio desde o processo de solicitação da autorização para a pesquisa à Gerência de Gestão do Trabalho e Educação Permanente (GGTEP/SUAS) da prefeitura de Recife.

Após ajustes no projeto e assinaturas do orientador e coordenador do PPG de Psicologia da UFPE para respaldar o meu vínculo, no dia 26 de junho de 2023, enviamos um ofício com a versão resumida do projeto anexa (apêndice), ao que recebemos a Carta de Anuência (anexo) favorável à pesquisa no dia 7 de agosto de 2023, quando demos início ao acompanhamento no CREAS.

Após a devida qualificação do projeto pela banca examinadora, iniciamos o acompanhamento no CREAS e território durante 8 semanas em dias alternados, de agosto a setembro, somando pelo menos 70 horas de acompanhamento no CREAS eleito para a pesquisa e bairros próximos. Com os artefatos produzidos durante acompanhamentos no CREAS, construímos a Trilha II – Disputando o arquivo no campo-território, que se tornou o capítulo 5, subdividido em 5.1 e 5.2.

Após a etapa de acompanhamento, digitei todo o diário de campo, inicialmente registrado em caderno por escrito, construímos um compilado de narrativas, tomando sempre como primazia o compromisso ético com o campo e materiais sob análise, conforme metodologia adotada na pesquisa. O que nos guiou durante as escolhas sobre quais caminhos-encontros cruzar, foi principalmente o corpo-memória, de acordo com nossas avaliações de como esses caminhos-encontros se relacionavam aos objetivos, atentamente acolhendo as possibilidades criativas do território, nos dispendo às histórias encontradas.

No dia 17/10/2023 solicitei via email dados do RMA referentes aos usuários (adolescente e, se possível, da família) atendidos pelo programa de Medidas Socioeducativas do CREAS para fins de pesquisa, sobretudo relacionado ao: gênero, cor/raça, faixa etária, bairro de residência, ato infracional atribuído, se houve reincidência ou progressão da medida, escolaridade, renda familiar, acompanhante responsável (gênero, parentesco, cor/raça). Obtive retorno do GGTEP-SUAS dia 14/11/2023, dizendo que a coordenação do CREAS acompanhado me disponibilizaria os dados de controle internos, os quais foram utilizados como apoio para caracterização do território.

### 3.3 ASPECTOS ÉTICOS

Promover uma condução ética é necessário a todo e qualquer processo de pesquisa, sendo indispensável o tratamento ético com todo corpo da pesquisa: da escolha do tema à problematização, das escolhas teórico-metodológicas à finalização da pesquisa e sua publicização.

De acordo com a Resolução Nº 510/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com pessoas, esta proposta trata de uma pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, haja vista o seu enfoque no conhecimento, na compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais e institucionais, levando em conta variáveis culturais, históricas e políticas.

Por se tratar de uma pesquisa em instituição, conseguimos a Carta de Anuência à GGTEP-SUAS de Recife (ANEXO A) a fim de obtermos autorização para realização dos procedimentos de construção de dados em suas dependências. Como tivemos uma conversa focal com a liderança de um Centro Comunitário, que não está vinculada ao CREAS acompanhado, solicitamos especificamente a essa pessoa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), ao que foi devidamente assinado e de acordo.

Ao final da pesquisa nos comprometemos a realizar uma Roda de Conversa com os atores da Política Nacional da Assistência Social que operam no Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, dialogando sobre os resultados da pesquisa, a ser agendada após a entrega da versão final da dissertação. Além disso, nos comprometemos em realizar uma oficina com os adolescentes atendidos pelo Centro Comunitário, visando compartilhar as histórias da pesquisa e a perspectiva quilombista de forma criativa e participativa.

Como se trata de uma pesquisa de acompanhamento em um espaço sem que façamos identificação das pessoas acompanhadas, instituição ou quaisquer informações que possam identificá-las, entendemos que não foi necessário submeter este projeto de pesquisa à Plataforma Brasil para parecer de Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. As regulações éticas ocorreram, portanto, em diálogo constante com as instituições envolvidas, com as pessoas com as quais encontraremos nesse percurso de pesquisa e em orientação, junto a este programa de Pós-Graduação em Psicologia, afirmando uma ética dialógica e não-prescritiva de pesquisa.

Apresento a seguir a primeira Trilha construída com histórias colhidas, relacionado ao primeiro objetivo específico desta proposta de pesquisa: analisar o projeto de socioeducação

nacional a partir de narrativas sobre marcos históricos na socioeducação construída no Brasil e sua relação com o encarceramento de adolescentes negros.

#### 4 TRILHA I – MEXENDO NO ARQUIVO: DO BRASIL COLÔNIA À “REDEMOCRATIZAÇÃO”

*Eis o que a Cosmologia Kongo me ensinou: Eu estou indo-e-voltando-sendo em torno do centro das forças vitais. Eu sou porque fui e re-fui antes, de tal modo que eu serei e re-serei novamente (Bunseki Fu-Kiau, 2000, traduzido por Santana, 2019, p. 14)<sup>21</sup>.*

Nesta trilha, começamos a mexer no arquivo do encarceramento de adolescentes negros e como se deu a produção da socioeducação no país, apresentando acontecimentos relacionados aos marcos históricos que permeiam políticas destinadas a crianças e adolescentes em conflito com a lei, sendo distribuído em quatro subtópicos, nos quais narramos acontecimentos datados desde o período entendido como *Colonial* até às narrativas relacionadas ao período vigente, conhecido como *Doutrina da Proteção Integral* e o contexto *pós-pandemia de Covid-19*.

Apesar das dificuldades em acessar narrativas sobre políticas sociais destinadas às afroinfâncias e afroadolescências no Brasil<sup>22</sup>, aliadas à pesquisa crítica de Saidyia Hartman, buscamos recriar e fundar histórias esquecidas, colocando o arquivo em cheque, disputando-o. Assim, contamos as condições para o encarceramento seletivo de adolescentes negros e para a produção da socioeducação no Brasil, em um narrar e contra-narrar estilísticos que lutam pela retomada de uma perspectiva quilombista histórica sobre os direitos de crianças e adolescentes negros no Brasil, contada por uma mulher quilombola e pesquisadora, caminhante com a personagem conceitual desta pesquisa: Zaire.

As questões que percorreram conosco por esta trilha foram: - Como o colonialismo produz a socioeducação no Brasil? Quais narrativas percorreram o processo histórico da luta pela garantia de direitos a crianças e adolescentes negros? Tendo o primeiro objetivo específico da dissertação como referência: analisar o projeto de socioeducação nacional a partir de narrativas sobre marcos históricos na socioeducação construída no Brasil e sua relação com o encarceramento de adolescentes negros.

---

<sup>21</sup> Trecho original: “Diadi nza-Kongo kandongila: Mono i kadi kia dingo-dingo (kwènda-vutukisa) kinzungidila ye didi dia ngolo zanzingila. Ngiena, kadi yateka kala ye kalulula ye ngina vutuka kala ye kalulula” (Santana, 2019, p. 14).

<sup>22</sup> Em 1891, "Circular N. 29 de 13 de maio de 1891", assinada pelo Ministro das Finanças, Rui Barbosa, a qual ordenou a destruição pelo fogo de todos os documentos históricos e arquivos relacionados com o comércio de escravos e escravidão no geral" (Nascimento, 1978, p. 49).

#### 4.1 DA COLÔNIA AO IMPÉRIO (1500 a 1888)

\*\*

*No ano de 1500, a região de Pindorama em Abiyala foi invadida pelos colonialistas, um povo branco vindo do outro lado do hemisfério, que usava roupas muito sujas e com péssimos hábitos de higiene. Iniciava ali, o período tenebroso de maafa, que marcaria para sempre os povos entorno do atlântico negro, comunidades inteiras aterradas e enterreiradas em África e Abiyala.*

*Nascido em Pindorama no início do século XVIII, Zaire tinha apenas 1 ano e meio de idade quando foi levado à Praça de Pernambuco. Estava assustado, fraco, desorientado, com seu pequeno corpo machucado e a pele cheia de vergões. Era rechaçado pelos brancos escravocratas como “sem futuro”, uma “peça que daria prejuízos”. Foi deixado no chão perto dos outros pequenos adoecidos.*

*O que mais interessava aos escravocratas era sua mãe-preta, possivelmente, traficada da Costa da Mina, da região do antigo Reino do Kongo. A mãe de Zaire ainda estava em período nutrício e poderia servir como ama-de-leite. Separado de sua mãe ainda bebê, por estar adoecido e ter menos de seis anos – idade em que os colonialistas geralmente começavam a explorar o trabalho infantil com mais força – Zaire foi abandonado na Casa Santa, como um objeto descartável, tendo de enfrentar doenças e maus cuidados.*

\*\*

As políticas sociais destinadas para crianças no período colonial eram quase inexistentes. A criação da 1ª Santa Casa de Misericórdia no Brasil em 1539, na vila de Olinda, sede da capitania de Pernambuco (khoury, 2004), é considerado um marco nas políticas para a infância, cujo cuidado era atribuído à igreja católica, se assemelhando ao paradigma Caritativo-Religioso português. Ali, eram realizadas a Roda dos Expostos, um mecanismo estatal que, inicialmente, se dizia acolher as crianças deixadas pelas famílias que não podiam cuidar, e mais tarde as explorava em trabalhos produtivos forçados (Rizzini; Pilotti, 2011; Melo Silva, 2011; Carvalaho, 2018).

Segundo pesquisas sobre as infâncias negras no período colonial no país, as crianças que chegavam em *navios negreiros* pareciam esqueletos, “os pequenos apareciam apenas como mais uma boca a ser alimentada” (Scarano, 2008 citado por Lima, 2010, p. 36). A maior utilidade das crianças nascidas nas colônias, para os sistemas escravistas, era o fato de tornar

possível a existência de uma ama-de-leite para alimentar os filhos dos colonialistas, atividade essa que pouco dava importância à sobrevivência ou não das crianças filhas dessas mulheres africanas e mães escravizadas.

Com relação ao sistema jurídico, era incorporado o mesmo ideário da Europa Ocidental, para os quais a criança era considerada um adulto em miniatura e o sistema punitivista prevalecia sobre todos (Rizzini; Pilotti, 2011; Silva, 2017). Dessa forma, mesmo na primeira Constituição do Brasil em 1824, com D. Pedro I imperador, tem-se a escravidão no país completamente ignorada, apesar da pressão inglesa para impedir o tráfico de pessoas para escravização (Lima, 2010).

Ao seguir a lógica hegemônica acerca das crianças, no primeiro Código Penal do Império em 1830, já se autorizava imputabilidade penal plena a adolescentes a partir de 14 anos de idade e crianças entre 7 e 14 anos poderiam ser internadas em Casas de Correção até chegarem aos 17 anos, segundo critérios estabelecidos pelo Juiz (Frasseto *et al.*, 2016; Melo Silva, 2011). Entre 1825 e 1837, diversas legislações sob ideologia assistencialista são promulgadas visando o controle de órfãos, aprendizes, “menores infratores” (*sic.*), instituições de assistência privada e educação, além de criar asilos e escolas para crianças e jovens órfãos, abandonados e pobres (Melo Silva, 2011).

Até então, crianças negras nascidas no Brasil a partir da diáspora africana eram completamente excluídas das legislações de assistência ao público infanto-juvenil, mesmo dentre os vulnerados, como na Lei Nº 1/1839 que explicitamente proibia de frequentar as Escolas Públicas todos que portassem alguma doença contagiosa e “os escravos, e os pretos Africanos, ainda que *sejão* livres ou libertos” (ASPHE, 2005, p. 199).

\*\*

*O destino de Zaire era semelhante ao de milhares de crianças pretas nascidas em Pindorama no período inicial da destruição colonial. Por ser muito barata a “mão-de-obra” escravizada, era muito mais econômico abandonar uma criança preta afro diaspórica, que alimentá-la e cuidá-la convenientemente. Essas violências a que eram submetidas, gerava uma taxa de mortalidade que, por exemplo, no Rio de Janeiro, capitania onde em tese as pessoas escravizadas recebiam um tratamento menos boçal, a mortalidade de crianças chegava a 88%, cuja maioria esmagadora eram pretas, pardas e indígenas<sup>23</sup>.*

---

<sup>23</sup> Segundo Nascimento (1978).

*Mesmo diante de tanta precariedade, Zaire conseguiu sobreviver na Santa Casa e, assim que completou 4 anos de idade, passou a ser explorado em trabalhos manuais pela própria irmandade da igreja católica. Aos 6 anos, foi “adotado” por um colonialista e escravocrata português que desejava presentear seu filho com um “brinquedo”. Sua intenção era ir acostumando Zaire com a casa e dar uma distração ao seu filho, até que completasse 12 anos de idade, quando, segundo o racional escravocrata, estaria apto para produzir como um adulto nas plantações ou poderia vendê-lo<sup>24</sup>.*

*Assim que vislumbrou uma boa oportunidade, Zaire fugiu da fazenda.*

\*\*

A “valorização” de crianças negras só se deu, segundo Lima (2010), quando a partir de 1850, houve a proibição definitiva e aparente do tráfico de pessoas africanas para o Brasil. Se no século XVIII, um quarto das pessoas traficadas eram crianças, no século XIX as crianças correspondiam a 40% do tráfico atlântico (Hartman, 2020, p. 182). O Estado brasileiro escravista passou a incentivar a elite a investir na reprodução entre pessoas escravizadas a fim de gerarem mais crianças para serem escravizadas. Nesse período, mulheres negras escravizadas foram ainda mais alvo de estupro e violência a fim de manter os privilégios da branquitude colonialista dentro do território brasileiro<sup>25</sup>.

Somente em 1871, com a lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco, o Estado brasileiro contempla de alguma forma crianças afrodescendentes, o que não as poupou de continuarem a ser exploradas. Conforme normatização dada pela própria Lei do Ventre livre, se o escravocrata preferisse, poderia ser indenizado pelo Estado ao abandonar as “crianças livres” às instituições de caridade mantidas pelas Santas Casas de Misericórdia e lá provavelmente seriam exploradas também até completarem 21 anos de idade (Rizzini; Pilotti, 2011; Melo Silva, 2011; Lima, 2010), sendo criadas sempre estratégias para recompensar os escravocratas e continuar explorando o trabalho infantil negro.

---

<sup>24</sup> Narrativas ficcionais a partir dos relatos históricos em Priore (2008, citado por LIMA, 2010).

<sup>25</sup> Aqui, embora a literatura eugenista tenha contribuído fortemente para a construção de uma imagem infantilizada e assujeitada do negro e africano no Brasil, tendo como plano base a invenção de uma identidade nacional ao longo do século XIX, a literatura negra vem cumprindo um papel importante na reconstrução da memória africana e denúncia do genocídio negro, bem como da economia sexual da escravidão, como se percebe por exemplo em “Um defeito de cor” de Ana Maria Gonçalves (2006) que narra histórias devastadoras sobre estupro de mulheres africanas escravizadas no Brasil a fim de prolongar o escravismo.

\*\*

*A curta afro-infância permitida pelo Brasil Imperial, apesar da dureza da escravidão, deixava escapar pelas brechas a insurgência de uma infância-moleque, malandra e desafiadora, composta por pequenas e significativas satisfações entre algumas invenções brincantes e transgressoras<sup>26</sup>. O simples “brincar” para uma criança preta no Brasil já era, por si só, revolucionário.*

*Aos seis anos de idade, Zaire ganhou as ruas de Pernambuco. Pela primeira vez se sentia livre, apesar de já ter entendido que deveria ficar longe dos capatazes, das igrejas, dos adultos ladrões e dos “bons” senhores. Havia muita coisa na rua e logo cedo se destacou jogando bola. Outros meninos livres, pajens ou senhorzinhos adoravam jogar bola apostado. Zaire ia junto sem um tostão no bolso, apostava mesmo assim, e sempre ganhava o dinheiro da turma toda. Saía correndo ao final de cada vitória, vibrando de alegria e orgulho.*

*Com um preto velho que havia comprado sua alforria e era muito bom engraxate, Zaire aprendeu o ofício de lustrar sapatos com muita dedicação, além de receber ensinamentos ancestrais de mandingas e vivências. Aos 7 anos, já era um dos melhores e trabalhava sempre em frente a um jornal famoso de Recife. Como às vezes lhe davam uns jornais velhos para limpar os materiais, aprendeu, sozinho, a ler e a escrever. Vez ou outra, tirava umas dúvidas de português com as madames que passavam por ali e achavam curioso ele lendo o jornal.*

*Certa vez, no ano de 1888, estava um furdunço no jornal, muita gente entrava e saía, eles comemoravam e festejavam, diziam que tudo mudaria dali em diante, eram uns tais de “abolicionistas”<sup>27</sup>.*

*- O que tanto eles festejam, vô? Perguntou ao seu mentor engraxate, que tudo sabia.*

*- Ah, meu filho... é coisa de branco. Tão dizendo aí que a escravidão vai acabar só porque uma princesa branca assinou uns papel. A escravidão só acaba quando nós tiver os mesmo direito de bem-viver que nós tinha antes deles nos roubar, meu filho. E isso eles num deixa.*

*Dito e certo, não mudou muita coisa com a tal da “Abolição da Escravidão” que estampava os jornais da época e tampouco com a Proclamação da República um ano depois, acompanhada pelo exílio da família imperial. Os donos do poder permaneceram os mesmos, e*

---

<sup>26</sup> Jovino, 2015.

<sup>27</sup> Dezessete anos após a Lei do Ventre Livre, tem-se a Lei Nº 3.353 de 13 de maio de 1888, alcunhada de Lei Áurea, querendo-se como um marco para a Abolição da escravatura.

*nem os africanos traficados e escravizados pelos colonialistas para o país, nem seus descendentes, tiveram algum tipo de reparação por quase quatro séculos de um regime político escravista. Esse episódio apenas serviu para se exonerar responsabilidades aos senhores, ao Estado e à igreja<sup>28</sup>.*

*Zaire agora testemunhava as ruas se encherem de centenas de pessoas com a sua cor, empobrecidas e lançadas a uma liberdade que lhes negava emprego, salário, moradia, alimento, roupa, assistência médica e o mínimo apoio para existência, no mesmo instante em que surgia um assombroso aumento na quantidade de pessoas brancas trabalhadoras na cidade. O capitalismo industrial, que impôs a troca do sistema de escravidão para o trabalho assalariado e livre, continuou o projeto colonial genocida que deixava morrer crianças, homens e mulheres africanos e afrodescendentes, ao passo que protegia europeus imigrantes.*

\*\*

#### 4.2 DA REPÚBLICA À DITADURA MILITAR (1889 a 1988)

A Primeira República durou de 1889 a 1930. Nesse período, as ideias caritativas cristãs foram substituídas pelo paradigma racionalista científico, representado pela medicina eugenista racista que se voltava sobretudo ao controle das “infâncias pobres” (Melo Silva, 2011). Aliado ao eugenismo supremacista branco, entre 1921-1923, a Câmara dos Deputados considerou e discutiu leis nas quais se proibia qualquer entrada no Brasil “de indivíduos humanos das raças de cor preta” (Nascimento, A., 1978, p. 71).

É nesse cenário eugenista que, em 1927, surge o primeiro Código de Menores, também conhecido como Código de Mello Matos, tentando atender uma parte da sociedade que cobrava ações do Estado quanto à situação perigosa do “menor pobre” (Silva, 2017). A criança vulnerada, então, passa a ser submetida à Justiça e à Assistência, vista como potencialmente abandonável e perigosa e “integrá-la ao mercado de trabalho significava tirá-la da vida delinquencial e pretendendo-se domesticar as individualidades” (Passetti, 2002, citado por Silva, 2017, p. 28).

No período do Estado Novo (1937-1945), por meio da Constituição de 1937, várias políticas sociais no Brasil foram implementadas para o controle da infância, se acirrando a ideia de que se tratava de “uma questão de defesa nacional” (Rizzini, 2011, p. 247), configurando

---

<sup>28</sup> Nascimento, 1978, 2019; Gonzalez, 2020.

ainda “ações de tutela e proteção, ampliadas pela regulamentação e pela criação de diversas instituições públicas voltadas à primeira infância” (Silva, 2017, p. 36).

Obviamente, o racismo e genocídio contra a população negra se atualizou. Antes de ter seu governo ditatorial tomado pelos militares, Getúlio Vargas assinou o Decreto de Lei Nº 7967 de 18 de setembro de 1945, protegendo e favorecendo a entrada de imigrantes desde que atendesse “a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população as características mais convenientes da sua ascendência europeia” (Nascimento, A., 1978, p. 71).

Para Juliana Borges (2018) e Abdias Nascimento (2019), enquanto na instituição do Brasil Colônia eram utilizados discursos religiosos para autorizar a super exploração de corpos negros; na República, a lógica de exclusão foi atualizada seguindo o projeto de extermínio da população negra brasileira em diversas esferas: da ausência de políticas cidadãs e de direitos ao investimento midiático, na literatura científica e artística em todo o século XIX e XX, que fez da representação do negro na sociedade como violento, lascivo e agressivo, gerando medo e desconfiança por parte das demais camadas sociais.

O período sucessor foi a Ditadura militar, 1964 a 1988, no qual o problema do abandono ou cometimento de atos infracionais de menores de idade passa a ser considerado pelas políticas de segurança nacional, prevalecendo as medidas repressivas e policiais quanto ao modo de vida de crianças e adolescentes e suas condutas tidas como suspeitas (Frasseto et al., 2016). Logo no primeiro ano do Golpe Militar, foi criada a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), cuja responsabilidade central pela sua gestão era atribuída à União por meio da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), sucessora do Serviço de Atendimento ao Menor (SAM)<sup>29</sup>.

\*\*

*A sobrevida-da-escravidão provocou um novo estado econômico, político e cultural para Zaire e tantas outras crianças, adolescentes, adultos e anciãos afro diaspóricos<sup>30</sup>. Agora, aos 14 anos, o menino desta história, sobrevivente por gerações, não mais temia ser capturado por um capitão do mato, mas por um policial militar e ser levado para a recém-criada e já tão*

<sup>29</sup> Criado em 1940, o SAM foi um órgão do Ministério da Justiça que era aplicado como um Sistema Penitenciário voltado para crianças e adolescentes com abordagens estritamente correccional-repressivas, composto por Delegacia de Menores, reformatórios e casas de correção para adolescentes a quem se suspeitasse ou atribuisse atos infracionais. Além disso, o sistema do SAM também autorizava que crianças e adolescentes pobres e abandonados fossem explorados em trabalhos agrícolas e frequentassem escolas de aprendizagem de ofícios urbanos (Melo Silva, 2011; Silva, 2017; Carvalho, 2018).

<sup>30</sup> Hartman, 2020; Nascimento, 1978.

*temida Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), que visava conter, vigiar e punir os adolescentes vistos como “menores infratores”<sup>31</sup>.*

*O segundo Código de Menores entrou em vigência em 1979, mantendo o caráter repressivo do código anterior e consagrando a Doutrina da Situação Irregular, pela qual o Estado passa a considerar irregulares todas as crianças e adolescentes vítimas e/ou autores de violências – “menor abandonado e/ou infrator” – e, portanto, foco potencial de intervenção do sistema de justiça por meio do Juiz de Menores<sup>32</sup>*

*Num dia carregado de tensões, havia manifestações populares pela cidade toda contra o sistema ditatorial militar, Zaire voltava do mercado com produtos de limpeza que sempre utilizara em seus ofícios como engraxate, quando foi brutalmente detido e apreendido na rua pelo crime de vadiagem, acusado ainda de estar com materiais explosivos para atentar contra a vida das pessoas, sendo imediatamente levado à internação provisória.<sup>33</sup>*

*Durante o encarceramento na FEBEM, Zaire nunca foi acolhido nem houve sequer uma iniciativa que visasse o fortalecimento de vínculos sociais e comunitários ou garantisse seu direito à educação, reconstrução de valores pessoais entre outros, sendo isso uma das táticas do racismo e genocídio negro, herdados desde o período colonial.*

\*\*

Comumente chamado de milagre brasileiro, o modelo econômico assumido pelos militares durante a ditadura no Brasil foi um dos principais responsáveis por instaurar o capitalismo neocolonial em todos os setores da sociedade brasileira, tendo por isso se promovido como um governo “modernizador” (Lima, 2010). Em contrapartida, mais uma vez, a população negra foi vítima desse “milagre”, sobretudo a sua juventude, sendo fortemente perseguida, encarcerada e assassinada, cujas violências persistiram no período seguinte, apesar de algumas reformulações.

---

<sup>31</sup> Frasseto et al., 2016; Melo Silva, 2011; Silva, 2017

<sup>32</sup> Melo Silva, 2011.

<sup>33</sup> A narrativa tem como base o dia em que Rafael Braga, jovem negro retinto e em situação de rua, foi preso no Rio de Janeiro, no contexto das manifestações de 2013, por levar consigo produtos de limpeza, caracterizados de forma indevida como artefatos de potencial explosivo, ao que mais tarde, se tornou o Dia Municipal Contra o Encarceramento da Juventude Negra em Recife-PE, memorado sob manifestações sociais todo 20 de Junho.

#### 4.3 REDEMOCRATIZAÇÃO PARA QUEM?

Graças aos movimentos sociais, movimento negro e representantes de entidades de defesa e proteção a crianças e adolescentes, alguns direitos dessa população foram preconizados na Constituição Brasileira de 1988, após exatamente cem anos da chamada *abolição da escravatura*. A *Doutrina da Proteção Integral* foi consagrada no ordenamento jurídico brasileiro e institucionalizada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei N° 8.069 de 1990, fortemente influenciado pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (Silva, 2017, p. 46; Melo Silva, 2011; Frassetto *et al.*, 2016).

Com o ECA, criança e adolescente passaram a ser categorias diferentes<sup>34</sup>, não mais tratadas em grupo homogêneo, como “menores” quando nos Códigos de Menores. Essa diferenciação também contribuiu para a regulamentação da medida socioeducativa destinada apenas a adolescentes a quem se atribui cometimento de ato infracional, enquanto às crianças, penalmente irresponsáveis, passam a ser destinadas às medidas de proteção, caso venham a ser identificadas em situação de violação de direitos (ECA, art. 105; Silva, 2017).

A partir da *Doutrina da Proteção Integral*, segundo a narrativa do ECA, todas as crianças e adolescentes passaram a ser vistos legalmente como sujeitos de direitos e pessoa em situação peculiar de desenvolvimento. Em 1991, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Foi somente em 2006, diante da necessidade de reformulação do sistema socioeducativo, que a FEBEM foi substituída pelos Centros de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), sendo hoje ajustados de acordo com as necessidades de cada unidade federativa.

A estruturação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), através da Resolução N° 113/2006 publicada pelo CONANDA, também se dá a fim de consolidar as prerrogativas do ECA. O SGDCA é apresentado, assim, como um sistema integra instâncias públicas governamentais e sociedade civil para aplicar instrumentos normativos, articulando-se à rede de políticas públicas de saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, promoção da igualdade, valorização da diversidade, entre outras (CONANDA, 2006).

Para a efetivação de direitos, o SGDCA se organiza em três eixos estratégicos:

---

<sup>34</sup> Passa a ser considerada crianças quem está na faixa etária inferior a 12 anos completos e adolescentes, as pessoas que têm entre 12 e 18 anos de idade (ECA, art. 2).

promoção, defesa e controle: o eixo da promoção precisa articular-se a todas as políticas públicas, de maneira transversal e intersetorial, em favor da garantia integral dos direitos de crianças e adolescentes; o da defesa caracteriza-se pela garantia do acesso à justiça o eixo do controle deve ser exercido pela sociedade civil para monitorar a efetividade dos outros dois eixos (CONANDA, 2006; CEDECA, 2017).

No eixo da promoção, as políticas de atendimento a esses direitos se operacionalizam em três tipos: (1) serviços e programas das políticas públicas, sobretudo de políticas sociais; (2) serviços e programas de execução de medidas de proteção de direitos humanos; (3) serviços e programas de execução de medidas socioeducativas e assemelhadas (art. 15, CONANDA, 2006). Esse terceiro é organizado pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.

O SINASE, formulado pelo CONANDA em 2006 e instituído pela Lei Nº 12.594 em 2012, e é considerado como o Marco Legal da Socioeducação. O SINASE estabelece princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, para o campo das MSE, organizando-as em: meio aberto, responsabilidade dos municípios e distrito federal, que se referem à Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) ou Liberdade Assistida (LA); e meio fechado, responsabilidade dos estados e distrito federal, que se referem às medidas de Semiliberdade, Internação, Internação Provisória e Internação Sanção.

Apesar do SINASE determinar a priorização do meio aberto em detrimento ao meio fechado, a privação de liberdade ainda é uma medida bastante aplicada em casos que não apresentam grave ameaça à vida, como “tráfico de drogas” e “roubo”. De acordo com o Plano Municipal de Socioeducação de Recife (Recife, 2018), 87% dos adolescentes em cumprimento de medidas de internação ou semiliberdade no Estado de Pernambuco em 2017 eram autodeclarados negros ou *pardos*<sup>35</sup>, enquanto apenas 13% autodeclaravam-se brancos<sup>36</sup> (Recife, 2018).

Ao cruzarmos essas informações com dados projetados pelo Sistema IBGE de Recuperação Automática referente ao percentual da população entre 12 a 17 anos por cor/raça

---

<sup>35</sup> Tanto o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo do Recife quanto o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco, utilizam os termos “negros” e “pardos” como algumas das possibilidades para autodeclaração racial de adolescentes atendidos. Neste momento, optamos por manter tal como informado pelos documentos, ademais, no decorrer da análise dos documentos, pretendemos aprofundar a discussão levando em consideração tanto críticas afrodiáspóricas quanto indígenas referentes ao termo, aprofundando o que começamos a introduzir no capítulo anterior em “Colonialismo, racismo e genocídio negro”. Ambos os planos socioeducativos possuem vigência de 10 anos, por isso, o mais recente, ainda é o de 2018.

<sup>36</sup> Não há menção a registros de adolescentes autodeclarados indígenas ou amarelos (Recife, 2018).

(IBGE/ SIDRA, 2019), conseguimos obter indícios mais evidentes da seletividade racial com a qual opera o encarceramento de adolescentes em Pernambuco, uma vez que se compreende que 66% de todos os adolescentes considerados na amostra<sup>37</sup> autodeclararam-se pretos ou *pardos*, todavia, ocupam 87% das vagas em MSE no meio fechado; de maneira inversamente proporcional, temos que 34% de todos os adolescentes considerados na amostra autodeclararam-se brancos, e ocupam apenas 13% das vagas em MSE no meio fechado, conforme demonstramos com a Figura 1.

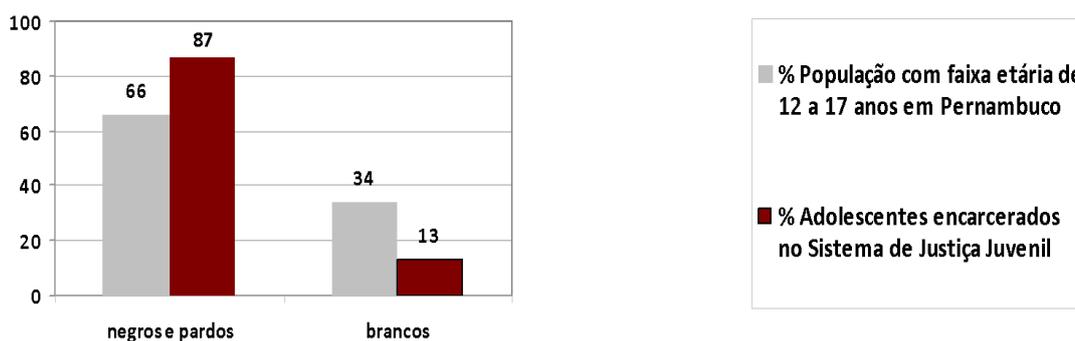


Figura 4. Encarceramento seletivo por cor/raça em Pernambuco.  
Fonte: RECIFE (2018); SIDRA/IBGE (2010), dados atualizados em 2019.

\*\*

*No período em que foi encarcerado em medidas socioeducativas pelo meio fechado, Zaire viu de perto a transição da FEBEM para a FUNASE<sup>38</sup> em Recife. Após meses, que pareceram décadas, finalmente conseguiu sair daquilo e o juiz sentenciou a progressão da medida para o meio aberto, ele agora teria de cumprir PSC e LA. Uma vez ao mês, os educadores sociais do CREAS promovem rodas de conversas de cunho reflexivo junto a adolescentes em cumprimento de MSE e familiares. Quase sempre, são as mães que acompanham. O tema da vez é “Direitos Humanos”<sup>39</sup>.*

*Na sala, estão os responsáveis pela dinâmica: um educador, homem negro, de aproximadamente 30 anos. E uma educadora, mulher negra, aproximadamente 50 anos.*

*– Vamos lá, pessoal! A nossa conversa de hoje vai ser sobre cidadania e direitos humanos. O educador inicia então a conversa.*

<sup>37</sup> Aqui, selecionamos uma amostra de adolescentes apenas pretos, *pardos* e brancos na faixa etária de 12 a 17 anos de idade residentes em Pernambuco.

<sup>38</sup> Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco.

<sup>39</sup> Narrativas tecidas com histórias colhidas pela pesquisadora em seu Diário de Campo.

– *Todo mundo pode falar sua opinião e aqui ninguém sabe mais que ninguém. Além disso, a atividade é protegida pelo sigilo profissional, então este é um espaço seguro. O educador lembra os acordos do grupo e pede que cada um diga seu nome, se apresente. Todos dizem seu nome.*

– *Certo... primeira questão: o que é ser “humano”? O que nos torna especiais, diferente de outros seres?*

*Zaire se depara pela primeira vez com essa questão. O que o tornaria um humano? A turma começa a sugerir várias respostas. Ele se lembra da sua mãe, traficada pelo Atlântico para ser vendida como um objeto, uma “ama-de-leite”, que embora ter implorado tanto, não pôde ficar com seu menino. Lembra de tudo o que já passou até aqui, na Santa Casa de Misericórdia. Lembra do que viveu na fazenda e nas plantações do senhor escravocrata que o “adotou” como se fosse um “brinquedo”, um objeto também. Lembra das vivências pelas ruas de Recife, de todos os baculejos que já levou da polícia, do que viveu na FEBEM, na FUNASE e agora no CREAS...*

– *É a capacidade de raciocinar, de pensar!! Alguém fala do canto da sala.*

*Zaire, como ser pensante, tem pensado bastante sobre tudo o que já viveu desde a invenção deste país.*

– *Muito bem, isso mesmo. A educadora incentiva a turma.*

– *Agora, a conversa é sobre “dignidade”, mas para isso, vamos distribuir algumas fotografias aqui e vocês vão dizer o que estão vendo, combinado?*

*Então os dois educadores vão distribuindo imagens reais impressas em papel com diversas cenas de violações de direitos. É pedido que cada um segure uma imagem e diga para o grupo o que vê.*

– *Então, quem quer ser o primeiro ou a primeira?*

*A primeira pessoa da roda a mostrar a imagem que recebeu é uma senhora negra com cerca de 40 anos, ela é a mãe de um dos garotos e sempre que pode, o acompanha com as atividades no CREAS.*

– *Violência policial nas comunidades! Ela fala, referente ao que vê na fotografia. Todos concordam. Ela continua: – o CREAS é um projeto importante pra ajudar os meninos. Outro adolescente diz que os policiais não respeitam, já chegam com truculência.*

*Era estranho para Zaire ter que narrar a fotografia, narrar o testemunho óbvio daquilo tudo que ele já tinha vivido há séculos. A discussão segue relacionada às violações de direitos, risco e vulnerabilidade. Zaire parecia estar e não estar ali, pensando longe e perto, até que*

*seu pensamento é interrompido por muitas vozes, várias pessoas falam ao mesmo tempo...*

*– África!! É na África! Era sobre a fotografia que um dos jovens na roda segurava, de crianças pretas famintas, da cor de Zaire e de vários outros meninos e meninas que estavam lá.*

*Zaire sente uma raiva profunda e gostaria de dizer que a África não era assim antes dos colonialistas, que as relações não se hierarquizavam pela raça e pelo racismo e que lá havia muita riqueza natural, cultural e tecnológica. Durante os quase trezentos anos que viveu na rua, trabalhando com o preto velho, ele pôde escutar diversas memórias do seu avô de consideração de como era África antes da destruição de maafa. Chegou a formular ainda o pensamento de que, para ele e para os povos africanos escravizados nas américas ou em África, assim como para os seus descendentes no Brasil “libertos”, a única coisa que permanece exatamente desde sempre, tanto no Brasil colônia, quanto no império, república e “democrático”, é o sistema de terror organizado contra nós, negros africanos no continente ou na diáspora<sup>40</sup>. Mas, antes que pudesse levantar a mão para defender seu povo, percebe o grupo todo olhando para ele, esperando que diga algo.*

*– É sua vez, o que viu em sua fotografia? O educador tenta ajudá-lo, ao perceber certa timidez.*

*Ele nota em suas mãos uma imagem de crianças em um alojamento com vários dormitórios, parecia alagado, era um ambiente insalubre, sujo e o espaço era pequeno para tantas crianças. – FUNASE... Zaire responde com a voz quase embargando.*

*O educador dá um riso um tanto constrangido, e pergunta novamente para a turma:*

*– Aonde que vocês acham que é?*

*Uns respondem “um abrigo”, outros dizem “escola” ... até que Zaire afirma novamente com a voz em sobressalto, quase como uma denúncia:*

*– É na FUNASE!!! Os outros confirmam: – é mesmo, é a FUNASE!!*

*Me parece que o educador esperava outra resposta... então eu olho para ele e digo sussurrando:*

*– Escuta o que eles estão te contando, pergunta o porquê?*

*O educador parece se dar conta de algo e pergunta aos meninos e eles contam:*

*– Assim que é lá, tio, molha tudo, o colchão é velho, é sujo, não tem espaço...*

---

<sup>40</sup> Conforme Nascimento (2019).

*E foi a partir disso que começamos a pensar quando o próprio Estado é um violador de direitos, como também o é com a violência policial e o colonialismo no continente africano....*

\*\*

De acordo com as narrativas evidenciadas até o momento, percebemos de que modo como o colonialismo, junto ao *genocídio negro e racismo de Estado*, vem se atualizando ao longo da construção de políticas destinadas a crianças e adolescentes no âmbito nacional, sendo majoritariamente as adolescências negras diretamente interceptadas ou negligenciadas.

Abdias Nascimento (2019), ao tratar de como o povo negro foi vilipendiado no período conhecido como “pós-abolição”, formula a questão que desloca algumas narrativas estabelecidas: “abolição para quem?”. Seguindo essa provocação e aliando-nos ao pensamento da feminista negra e intelectual Lélia Gonzalez (2020), a qual salienta em um de seus ensaios que no dia em que o Brasil for uma democracia, ele será uma democracia racial, tomamos licença para também questionar: redemocratização para quem, se nunca houve uma democracia racial neste país?

A despeito do genocídio e encarceramento ocasionados no seio do sistema socioeducativo brasileiro, no subtópico a seguir, conversamos sobre algumas tendências observadas durante e após a pandemia de COVID 19, que nos incitaram questões, estranhamentos e inquietações, levando em conta o contexto histórico-político em que foram inscritas. Essas observações nos apontaram indícios possíveis para o desencarceramento e alguns horizontes iniciais sobre as MSE em meio aberto no município de Recife.

#### 4.4 O CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO E INDÍCIOS DE DESENCARCERAMENTO EM RECIFE-PE

Conforme apresentamos no segundo capítulo, até 2016, foi observado um acelerado crescimento no índice de encarceramento de adolescentes e, em 2018, foi diagnosticado um cenário de superlotação generalizado em unidades socioeducativas de internação por quase todos os estados do país (Angelo, 2020; Bezerra, 2020), o que precarizou ainda mais o atendimento socioeducativo aos adolescentes. Prosseguindo ao acompanhamento do arquivo do “encarceramento de adolescentes” ao longo dos anos seguintes, sendo constatadas algumas mudanças nos paradigmas do sistema socioeducativo, destacamos mais alguns achados a seguir.

Através dos dados construídos pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2022), foi possível identificar uma redução de 45% no encarceramento de adolescentes nacionalmente entre 2018 e 2021. Pelo documento, nota-se que desde 2019, os dados começaram a cair a cada ano, havendo um o decréscimo de adolescentes internados em quase todas as unidades federativas<sup>41</sup>. Em Pernambuco, houve registro de uma redução de quase 40% nos atendimentos de MSE em meio fechado, segundo relatório da FUNASE (Juventude, 2022), conforme demonstra a Figura 2.

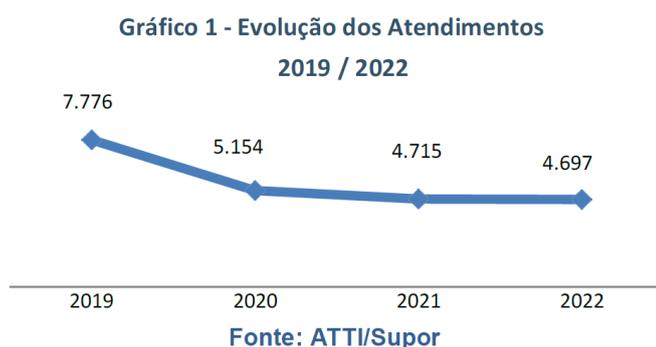


Figura 5. Atendimentos MSE em meio fechado – Pernambuco (2019-2022).  
Fonte: Juventude (2022).

De acordo com o relatório da FUNASE-PE, referente ao volume de atendimentos de 2019 a 2022, “verifica-se uma tendência de queda da população atendida. Esse declínio é mais acentuado no ano de 2020, marcado por restrições mais rígidas da pandemia do coronavírus” (Juventude, 2022, p. 14). Assim como a FUNASE-PE, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) também atribui essa redução às medidas sanitárias orientadas pelos órgãos públicos para redução do risco de contágio durante a pandemia COVID 19, sendo reafirmadas pelos registros documentais e informações de profissionais da linha de frente (FBSP, 2022).

A hipótese do desencarceramento devido à pandemia faz sentido se considerarmos que, até esse momento, as unidades socioeducativas apresentavam um estado de superlotação em todo o país e, a partir do momento em que se começa a monitorar a COVID 19, entende-se que aglomerar pessoas em um mesmo local se torna um risco grave à saúde. Nesse sentido, as autoras do FBSP (2022), destacam pelo menos dois documentos jurídicos capazes de reforçar essa hipótese. O primeiro documento se trata de uma recomendação do Conselho Nacional de

<sup>41</sup> Exceto no Rio Grande do Norte, que apresentou um patamar positivo na variação da taxa de adolescentes internados, dando indícios de um cenário de superlotação semelhante ao que foi observado antes do governo Bolsonaro e da pandemia, com crescimento de 159,3%.

Justiça – CNJ Nº 62 DE 17/03/2020 de progredir ou extinguir medida. Segundo a recomendação,

As medidas de revisão deveriam ser aplicada em relação aos adolescentes: (i) gestantes, lactantes, mães ou responsáveis por criança de até doze anos de idade ou por pessoa com deficiência; (ii) que estejam **internados provisoriamente em unidades socioeducativas com ocupação superior à capacidade**; (iii) que estejam internados em unidades socioeducativas que não disponham de equipe de saúde lotada no estabelecimento ou que disponham de instalações que favoreçam a propagação do novo coronavírus; (iv) que estejam **internados pela prática de atos infracionais praticados sem violência ou grave ameaça à pessoa** (FBSP, 2022, p. 447, grifos nossos).

O segundo documento destacado pelas autoras é a decisão do Habeas Corpus (HC) Nº 143.988/ES<sup>42</sup>, relatado pelo Ministro Edson Fachin, do Supremo Tribunal Federal (STF), o qual dirige uma orientação evidente de que “os magistrados atuassem para a *desinternação de adolescentes* que estivessem em maior risco de serem contaminados pelo vírus, ou que estivessem *internados pela prática de crimes de menor gravidade*” (FBSP, 2022, p. 447, grifos nossos). Caso as orientações não fossem suficientes, Fachin sugere ainda a progressão para MSE em meio aberto, trazendo as possibilidades de advertência, regime de semiliberdade ou prestação de serviços comunitários (FBSP, 2022).

Após a pandemia, a recomendação tanto do CNJ quanto do STF, fortes autoridades do judiciário brasileiro, é que adolescentes internados pelo cometimento de atos infracionais praticados “sem violência ou grave ameaça à pessoa” ou “de menor gravidade” (FBSP, 2022, p. 447) sejam desinternados, no entanto, de acordo com o FBSP (2022), não houve grande alteração nas sentenças atribuídas pelo judiciário aos adolescentes, meio fechado ou aberto. Ou seja, mesmo durante a pandemia, os adolescentes que chegaram até as audiências de custódia continuaram sendo sentenciados mesmo quando se referia a atos infracionais como *tráfico de drogas* ou *roubo*, por exemplo.

Embora as sentenças judiciárias continuassem a encarcerar os adolescentes, segundo o FBSP (2022), houve uma relevante redução nos registros de apreensões policiais de adolescentes, que são dispositivos de entrada para o encarceramento, além da redução de registros de roubo, um dos atos infracionais que mais se atribui a adolescentes em cumprimento de medidas de internação. Quanto a isso, nós compreendemos a consistência das hipóteses

---

<sup>42</sup> O HC faz menção ainda às providências alertadas pela Corte Interamericana de Direitos Humanos após repercussão interacional de graves situação de violação de direitos em 2005 na até então FEBEM localizada no Complexo do Tatuapé São Paulo, quando diversos adolescentes foram assassinados encarcerados sob a tutela do Estado.

apresentadas, entretanto, não podemos deixar de estranhar que essa alteração abrupta nos dados também ocorre concomitante ao governo Jair Bolsonaro, cuja a responsável pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos<sup>43</sup> era Damares Alves, ambos conhecidos nacionalmente e internacionalmente por se oporem a diversas pautas de garantia de direitos ao passo que fortaleciam discursos a favor do militarismo, violência e letalidade policial, que atingem sobretudo à juventude negra.

No mesmo período, temos que majoritariamente meninos negros de 10 a 19 anos representam 80% das vítimas letais infanto-juvenis no país, sendo grande parte desses assassinatos decorrente da violência policial (UNICEF, 2021; FBSP, 2022). Assim, algo que nos espanta, mas não deixa de se apresentar como outra hipótese, muito mais trágica, é que talvez essas apreensões de adolescentes tenham caído por subnotificações ou porque uma parte desses meninos e meninas não conseguiu sequer chegar ao encarceramento, pois podem ter sido assassinados antes.

Além disso, diante do desmonte de direitos vivenciados nos últimos anos no âmbito do governo federal, até então, o último levantamento do SINASE havia sido realizado em 2017, referente aos dados construídos em 2016. Após seis anos de apagão nos dados, o Levantamento Nacional do SINASE foi retomado em 2023 pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil/MDHC, 2023), sob a liderança do ministro Silvio Almeida, compilando apenas informações relativas às medidas em meio fechado, de privação e restrição de liberdade.

O novo levantamento também constata a redução substancial na superlotação ao mesmo tempo em que escancara outro: a desarticulação entre os entes federativos e a inconsistência nos dados apresentados, posto que, diante de várias tentativas de colher dados anuais de todas as UFs sem sucesso, foi possível compilar apenas dados relativos a um único dia, 30 de junho de 2023 (Brasil/MDHC, 2023), como sendo uma fotografia do cenário socioeducativo no meio fechado. Isso nos leva a responsabilizar os anos de negligência, mas também o desmonte da presença do controle social no SGDCA e a desarticulação histórica no próprio SINASE, o qual ainda hoje, não foi capaz de integrar as informações dos adolescentes em cumprimento de medidas em meio aberto e fechado.

\*\*

---

<sup>43</sup> A pasta era também responsável pelo monitoramento e avaliação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.

*É importante que não esqueçamos a grande pandemia que agonizou o mundo e causou a morte de quase 15 milhões de pessoas por todo o planeta. Marcando o início do século XXI, a COVID 19 parecia ser tão letal aos colonialistas, quanto aos colonizados, mas não foi. Na cidade dos colonizados, a morte já parecia habitual, enquanto os colonialistas logo criaram suas medidas e novos padrões de proteção, se recomendando ao distanciamento, isolamento e repouso.*

*Em todas as mídias, propagandas, cartazes, por toda parte, os veículos oficiais de saúde alertavam insistentemente: fique em casa! Não aglomere. Mantenha o isolamento social. Um apelo à vida. Servia para todos, só não servia para os moradores da cidade dos colonizados, pois eles é que tiveram de continuar servindo aos colonialistas, e ainda com mais destreza pois a vida (dos colonialistas) precisava de proteção.*

*Na cidade dos colonizados, quem não estava preso, precisava trabalhar. Os únicos que puderam exercer a recomendação de “isolamento” foram aqueles que já estavam enclausurados, não em sua casa, mas privados de liberdade nos hospitais psiquiátricos ou no sistema de justiça, juvenil ou adulto. Zaire estava no Centro de Internação Provisória (CENIP) da FUNASE. Ele não foi liberado durante a Pandemia, sua audiência atrasou, e só foi encaminhado para o meio aberto no CREAS após alguns meses de internação, mesmo que tenha sido “tráfico de drogas”, o ato infracional que lhe fora atribuído.*

*Agora, olhando novamente a fotografia que recebeu na roda de conversa, Zaire se lembra desse tempo em que esteve no CENIP, no período da Pandemia, o ano era 2021. Se lembrou do bloco B, onde dormia no chão e sem energia elétrica, igual a dezenas de outros meninos, quase todos pretos, cujos familiares não tinham condições de levar colchão.*

*No Centro, colchões e lençóis eram artigos de luxo. Faltava medicamentos, profissionais da saúde e os alojamentos estavam infestados de ratos, havia vazamento nas redes de água e esgoto, lixos espalhados por todos os lados, as paredes todas infiltradas além do acúmulo de água, o que gerava um cheiro fétido que só combinava com o cenário de horror daquele lugar<sup>44</sup>, preconizado nos documentos como instituição pedagógica para garantia de direitos. Que direitos?*

---

<sup>44</sup>Narrativa extraída a partir de notícias referente às condições de internação dos adolescentes sob custódia do Estado de Pernambuco na FUNASE, denunciadas por inspeção surpresa promovida pelo Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (GAJOP), em parceria com o Ministério Público de Pernambuco (MPPE) e a Defensoria Pública de Pernambuco (DPPE) (Cosme, 2021; Gabriel, 2021).

*Por isso aquele dia, quando estava na roda de conversa no CREAS, Zaire e os outros adolescentes identificaram a fotografia daquele lugar horrível, que alojava crianças e adolescentes, como sendo a FUNASE. É ali, sob a tutela do Estado, em seu poder soberano, que ele mesmo é quem retira e faz parecer garantia de direitos. O genocídio negro é uma máquina que não cansa de se transfigurar para se realizar.*

\*\*

Sabemos que ainda é prematuro conjecturar novas hipóteses sobre a “desinternação em massa de adolescentes”, mas são questões, estranhamentos e inquietações que nos atravessam ao encontrar com essas materialidades nesse contexto histórico em que foram inscritas. Outro ponto é que não se tem registro até o momento de qual o percentual racializado desses adolescentes desencarcerados. Quantos dos que puderam cumprir medidas socioeducativas em liberdade durante a pandemia eram brancos? Quantos pretos ou *pardos*? Que tipo de suporte esses adolescentes, egressos do sistema socioeducativo, obtiveram do SGDCA durante o período pandêmico?

Outro estranhamento é que, embora todos os operadores do sistema socioeducativo tenham conhecimento desde 2006 com o SINASE, que não há comprovação de que o encarceramento de adolescentes seja mais eficaz do ponto de vista educacional que as MSE em meio aberto, “uma vez que se tem constatado que a elevação do rigor das medidas não tem melhorado substancialmente a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo” (CONANDA, 2006, p. 14) e, embora haja orientações explícitas de que as medidas de internação e semiliberdade somente devam ser aplicadas em caráter de excepcionalidade e brevidade, ou seja, que as MSE em meio aberto devem ser priorizadas em detrimento das MSE em meio fechado (CONANDA, 2006), nenhuma das orientações eram cumpridas pelas Varas da Infância e Juventude em diversos estados, o que seguia produzindo as superlotações.

Apesar da Agenda Nacional pelo Desencarceramento se tornar pública desde 2016<sup>45</sup>, abrangendo também o desencarceramento de adolescentes, nem a recomendação do CNJ, nem o HC do STF fazem menção à Agenda ou às organizações e movimentos sociais que participaram e participam ativamente de sua construção.

---

<sup>45</sup> Lançada por diversas organizações no I Encontro Nacional pelo Desencarceramento que ocorreu em outubro de 2016 em São Paulo/SP.

Dentre as propostas elaboradas pela Agenda, destacamos as que teriam, sem dúvida, contribuído amplamente para um processo desencarcerador mais responsável, mesmo durante a pandemia, como: exigência de redução massiva da população prisional e das violências produzidas pela prisão; alterações legislativas para a máxima limitação da aplicação de prisões preventivas; contra a criminalização do uso e do comércio de drogas; redução máxima do sistema penal e retomada da autonomia comunitária para a resolução não-violenta de conflitos; prevenção e combate à tortura; desmilitarização das polícias e da sociedade (Carcerária, 2016).

Até este momento, podemos arriscar a compreensão de que há indícios de desencarceramento em massa de adolescentes no Brasil, no entanto, possivelmente desarticulado com organizações da sociedade civil e movimentos sociais que já atuam há muito tempo nesse tema, e com a PNAS em suas atribuições de baixa e média complexidade. Diante disso, abrem-se ainda mais questões: sabendo que desde 2006 as recomendações são para priorizar o meio aberto, como acontece a operacionalização pelo CREAS pós-pandemia em que essa recomendação ganha respaldo jurídico? Se o maior público são adolescentes negros, como esse espaço institucional e político se organizou e se organiza com o território para atender a essa população?

## 5 TRILHA II – DISPUTANDO O ARQUIVO NO CAMPO-TERRITÓRIO

“Minha negrura é parte integrante do meu ser histórico e espiritual, e se o mundo ocidente continua oprimindo e humilhando o negro e usurpando a sua humanidade, cabe ao ofendido resgatar sua humanidade e este resgate se inicia com a recomposição de sua integridade” (Abdias Nascimento, 2019, p. 167).

“Em suma, o quilombo era uma forma de desobediência, a mais eficaz e que mais desorganizava a economia colonial” (Beatriz Nascimento, 2021, p. 243).

Esta trilha foi percorrida orientada pelos segundo e terceiro objetivos específicos desta pesquisa, a saber: *Acompanhar atuação socioeducativa institucional e territorial em um CREAS no município de Recife-PE; e fabular táticas para possibilidades de vida e desencarceramento da juventude negra, tendo em vista o contexto de MSE em meio aberto.* Para tanto, está subdividida em três principais caminhos. O primeiro acontece na seção 5.1 deste capítulo intitulada *Jeitos de executar e cumprir o PIA*, na qual narramos o processo de construção do Plano Individual de Atendimento (PIA) desde o momento nomeado pelo arquivo como *acolhimento*, bem como os percalços para cumpri-lo.

As fabulações previstas pelo objetivo específico três ganham toda atenção com o caminho 5.2 *Fabulações quilombistas sobre políticas de vida e desencarceramento*, no qual conversamos, principalmente, com perspectivas africanas e quilombolas a respeito das noções de justiça e reparação, chamando atenção para o papel fundamental que a comunidade exerce na vida de crianças e adolescentes negros.

Questões que nos orientaram durante a trilha II foram: como o CREAS se relaciona com o território, majoritariamente negro? De que maneira o espaço ocupa o território e o território ocupa ou esvazia os espaços para atender a usuários majoritariamente negros? Quais rupturas e discontinuidades são possíveis em meio a um ambiente inóspito de genocídio negro? De que modo a evocação de epistemologias quilombistas sobre o passado e presente nos ajuda a compreender os desafios atuais e a fabular políticas da liberdade em que nossos meninos e meninas existam no futuro?

### 5.1 JEITOS DE EXECUTAR E CUMPRIR AS MEDIDAS EM MEIO ABERTO

O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação é orientado principalmente pelo Plano Individual de Atendimento (PIA), que monitora e avalia o cumprimento das metas

estabelecidas no processo judicial pelo qual cada adolescente precisa passar após acusado de cometer um ato infracional (Brasil, 2012).

A seguir, tendo como base o acompanhamento das jornadas de alguns adolescentes junto a equipe técnica de socioeducação do CREAS, principalmente no tocante ao processo de elaborar e *cumprir* o PIA, narramos alguns momentos e desafios que nos chamaram atenção, que vão desde o acolhimento, contextos culturais, comunitários, educacionais, de profissionalização e de apoio ao jovem egresso do sistema socioeducativo.

Ressaltamos que esta parte da trilha teve como foco narrar criticamente os jeitos de *executar* e *cumprir* as medidas socioeducativas no meio aberto, sobretudo colocando sob análise os jeitos de construir o PIA, diferentemente de julgar ou avaliar o trabalho realizado, estamos interessadas em colocá-lo sob análise a partir da construção de narrativas táticas como descrevemos anteriormente.

### 5.1.1 “Acolhimento”

\*\*

*Este é meu primeiro dia da etapa de acompanhamento no campo-território<sup>46</sup>. Ainda estava me acostumando com a mobilidade urbana em Recife, quando me confundi com o ponto de ônibus a caminho do CREAS e acabei pegando o transporte no sentido contrário. Cheguei ao CREAS em uma moto que havia chamado por aplicativo, me sentindo aliviada por chegar, apesar de um pouco atrasada em relação ao horário combinado previamente com o analista psicólogo, meu anfitrião no campo. Eu estava ofegante, preocupada com o horário, avisei ao psicólogo via whatsapp (aplicativo de mensagens instantâneas) que o aguardava na recepção. Notei que havia ali também um garoto e uma senhora que o acompanhava. Ambos negros, com uma expressão preocupada. Pareciam também estar aguardando algo ou alguém.*

*Poucos minutos depois, o psicólogo chega à recepção, parecia apressado ou que estava também atrasado. Me convida primeiro para entrar em uma sala próxima e me avisa que eu já vou chegar começando e que vai ser bom, pois vou acompanhar um caso desde o início, o acolhimento, um momento tido como essencial para construção do PIA. Em seguida, chama a senhora e o menino, que aguardavam na recepção. Era Zaire e sua mãe.*

---

<sup>46</sup> Narrativa foi tecida pelas minhas observações registradas no Diário de Campo, colhidas no dia 15 de agosto de 2023, primeiro dia de acompanhamento no campo-território. Grifos nossos a seguir.

*O atendimento aconteceu naquela mesma sala, fechada, com paredes brancas, mesa cinza circular, havia cinco cadeiras e um ar condicionado. Estavam presentes Zaire, a sua mãe, a educadora social, o analista psicólogo e eu.*

*O adolescente veio encaminhado do CENIP/ FUNASE, possui 17 anos, mora em uma periferia de Recife junto com sua mãe, um companheiro da mãe e mais dois irmãos. A educadora social chega um pouco depois e possui uma presença que me pareceu mais leve que aquela inicial do psicólogo, acho que pelo sorriso simpático, mas seus olhos estavam atentos.*

*O analista psicólogo nos apresenta (ele, a educadora e eu), diz que sou psicóloga e que estou realizando uma pesquisa de acompanhamento no CREAS, pede também que eu me apresente. Falo meu nome e que estou ali buscando contribuir para melhoria do serviço e que vou ficar acompanhando.*

*Analista inicia como que uma entrevista e começa a preencher o formulário do PIA, pergunta sobre escola, membros da família, o que faz no lazer, se teria interesse em alguma atividade profissional. Ele endereça as questões a Zaire, que responde com pouca disposição. Está agitado, balança as pernas. Braços cruzados, às vezes abaixa a cabeça.*

*Mãe começa a contar a “história de vida” do adolescente e... **“você que são psicólogos, vocês talvez possam ajudar... ele foi rejeitado desde a barriga pelo pai”**.*

*Analista Psicólogo (sério, parecia tenso ou muito concentrado), se dirige ao adolescente: – olha, aproveita essa oportunidade pra não voltar pra internação... como foi o tempo que você passou lá?*

*Zaire: – de boa.*

*Mãe: – **você pode abrir dez portas pra ele, ele vai fechar todas.***

*Analista Psicólogo segue com as perguntas do PIA, procurando conhecer o contexto familiar, anotando os pontos que acha pertinentes.*

*Mãe fala que possui mais dois filhos, ele é o do meio. **O mais novo** foi diagnosticado com TEA<sup>47</sup>, tem 5 anos de idade e **exige um alto grau de cuidado dela, “é apaixonado por ele, chorou muito quando ele ficou lá preso”**. Diz que o mais velho está no ensino médio, gosta de esportes e **“não dá trabalho”** (sic).*

---

<sup>47</sup> Transtorno do Espectro Autista, nomenclatura utilizada desde 2013, com a publicação da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) pela Associação Americana de Psiquiatria.

*Educadora Social faz algumas perguntas à mãe mapeando qual seria a melhor escola para solicitar encaminhamento de matrícula. A mãe se queixa do garoto. Há poucas interações diretas com o adolescente.*

*A ausência de lugar de escuta para Zaire me intriga. Fico pensando se aquele momento é para acolhimento mesmo. A mãe demonstra bastante frustração e Zaire está agitado, pernas não param de balançar, olha pra cima, para os lados... sinto falta de alguém escutá-lo, perguntar como está sendo isso tudo pra ele... Chamo o analista psicólogo baixinho, enquanto a educadora conversa com a mãe: – você acha que seria interessante fazer uma escuta separada, uma com a mãe outra com o menino?*

*Analista Psicólogo assenta com a cabeça, diz que esse momento é assim mesmo, é o acolhimento inicial. E segue com a entrevista preenchendo o PIA. Depois sai com a mãe em particular e fala a Zaire: – assina esse papel bem aqui. Aponta para o local reservado para a assinatura do adolescente.*

*Zaire assina.*

*Eu tento quebrar o gelo (era um momento que parecia mesmo frio) e brinco com ele que está passando sua herança pra gente.*

*Zaire me olha um pouco surpreso, não sei se pelo tom descontraído que falei ou pelo conteúdo que talvez tenha sido de mau gosto.*

*Eu: – você sabe o que acaba de assinar? Pergunto, tentando me consertar.*

*Zaire: – Não.*

*Eu: – Então, este aqui é o seu Plano Individual de Atendimento. É importante saber as coisas que você gosta de fazer porque é a partir disso que a gente consegue construir um plano específico com você.*

*Zaire continua sem demonstrar tanto interesse. Segue evidenciando certa impaciência por estar ali.*

*Educadora social se apresenta interessada sobre a nossa conversa. – O que você gosta de fazer quando tá de boa? Ela pergunta a Zaire.*

*Zaire: – Assistir umas coisas.*

*Educadora social: – gosta de assistir o quê?*

*Zaire: – qualquer coisa, Flash... coisa pra distrair a mente.*

*Eu: – a mente é muito agitada?*

*Zaire: – demais.*

*Conversamos mais algumas coisas sobre o que gostava de fazer, a educadora, Zaire e eu, mas, embora agora um pouco mais disposto, **parecia que o garoto ainda não estava à vontade para falar**. Analista psicólogo retorna à sala com a mãe que parece um pouco mais calma, porém com expressão apreensiva. Psicólogo finaliza o atendimento.*

*Após eles saírem, psicólogo me conta que conversou com a mãe e ela disse que estava falando todas aquelas coisas porque **poucos dias atrás ele se envolveu em uma briga e machucou um garoto a mando da facção**.*

*Após a sentença do juiz determinando o cumprimento da medida em meio aberto, era no CREAS, que Zaire, aos 17 anos de idade, parecia estar sendo, pela primeira vez, enxergado pelo Estado brasileiro como alvo de **outras políticas sociais, que não apenas no âmbito da segurança pública**. Até quando estive no CENIP, em tese, uma instituição com caráter pedagógico, as grades e algemas não titubeavam em demonstrar o poder hostil das prisões, tratando-o como um inimigo do Estado, alguém que apresentava perigo à sociedade, aos “cidadãos de bem”.*

\*\*

Segundo a PNAS (Brasil, 2005), o atendimento socioeducativo deve ser organizado em três fases. A primeira é a fase inicial de atendimento, na qual acontece o *acolhimento*, reconhecimento e elaboração, por parte do adolescente, do processo de convivência individual e grupal, de acordo com as metas consensuadas. A segunda é a fase intermediária, quando deve acontecer o período de compartilhamento, no qual o adolescente apresenta avanços relacionados às metas. Por fim, vem a fase conclusiva, quando deveria se dá o período em que o adolescente apresenta clareza e conscientização das metas conquistadas em seu processo socioeducativo.

Diante do momento institucionalmente intitulado de “acolhimento” que acabamos de narrar, situado na fase inicial do atendimento socioeducativo e tido como fundamental para o andamento de toda a jornada na MSE para os adolescentes, familiares e equipe técnica, notamos uma constante tentativa em identificar aspectos da vivência do adolescente delimitada pelos campos abertos no PIA, procurando saber sobre escolaridade, condições socioeconômicas, contextos psicossociais e atividades de interesse, sobretudo voltadas à profissionalização. Apesar disso, há uma percepção de que o garoto ainda não estava à vontade para falar.

O incômodo em torno do sentimento de ausência de um lugar favorável para escutar Zaire me intriga ao ponto de pensar que talvez uma escuta separada, que efetivamente acolhesse

às questões da mãe e de Zaire, fosse necessária naquele momento, mas existe uma habituação às condições que produzem o *acolhimento* no CREAS que faz com que “esse momento” que, para mim, “parecia mesmo frio”, seja “assim mesmo”, pois “é o acolhimento inicial”.

Da cena narrada, nos chama atenção que o principal objetivo do *acolhimento inicial* é a construção do PIA, e não necessariamente a partir de uma participação ativa do adolescente, o que acaba levando Zaire a assiná-lo sem ao menos saber do que se tratava. Aqui, não levamos em conta se é bom ou ruim, adequado ou inadequado, mas quais as condições para que uma cena como essa aconteça? Quais as condições de acolhimento efetivo a Zaire e sua mãe? Quais as condições de informação ao adolescente quanto ao atendimento socioeducativo? Quais as condições de confiança de Zaire na equipe técnica para que tornasse possível sua fala e participação? *Quais as condições de acolhimento ao seu território existencial e físico?*

Zaire, com a mente muito agitada, que escapava pelo balanço das pernas, pelo olhar inquieto, pela cabeça ora baixa, ora levantada, exprimia uma indisposição, que também havia algo de errado, que precisava de coisas para “acalmar a mente” e não necessariamente ele sentia que ali era *o lugar* ou éramos *as pessoas* propícias para ajudá-lo, mesmo o atendimento pelo CREAS dando a entender que havia ali “outras políticas sociais, que não apenas no âmbito da segurança pública”. Mas será que dava para entender isso mesmo?

A mãe de Zaire também nos convoca a pensar sobre as condições de acolhimento para uma mãe ou pessoa responsável por adolescente em atendimento socioeducativo. Quando nos conta que o seu filho mais novo foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e lhe exige um alto grau de cuidado, quando lembra do quanto essa criança sofreu no tempo em que Zaire “ficou lá preso”, e ainda quando temos notícias de que “poucos dias atrás, ele [Zaire] se envolveu em uma briga e machucou um garoto a mando da facção”, levando-a a externar sua frustração ali mesmo ao dizer ao analista psicólogo “você pode abrir dez portas pra ele, ele vai fechar todas”. Essa mãe, da sua forma, está nos narrando um cansaço, uma sobrecarga.

Lélia Gonzalez (2020), ao chamar atenção para o lugar da mulher negra na força de trabalho e nas relações raciais, nos diz que “a mulher negra é o sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família” e que esse é o papel social mais importante (p. 64). Lélia Gonzalez (2020) nos convoca a pensar em mulheres que, semelhantes à mãe de Zaire, são alvos de uma tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo, sexismo e de classe as colocam em níveis críticos de opressão, além da tensão envolvida por ter, com frequência, filhos e companheiro(s) como alvos de perseguição, repressão, cooptação pelas facções e violência policiais.

Assim, após uma rotina desgastante envolvendo o trabalho do cuidado e domésticos, essa mulher-periferada-preta-e-mãe “tem de acordar mais cedo (três ou quatro horas da *manhã*) para enfrentar as filas dos postos de assistência médica pública, para tratar de algum filho doente; ou então quando tem de ir às *reuniões de pais* nas escolas públicas, a fim de ouvir as queixas das professoras quanto aos problemas *psicológicos* de seus filhos, que apresentam um comportamento *desajustado* que os torna *dispersivos* ou incapazes de *bom rendimento escolar* (Gonzalez, 2020, p. 59, grifos da autora).

O pensamento de Lélia Gonzalez nos ajuda a re-escutar a fala da mãe de Zaire quando diz “ele foi rejeitado desde a barriga pelo pai”, quase como um apelo tentando contextualizar comportamentos de Zaire e esperando que, “vocês [nós] que são psicólogos”, fizéssemos algo que mudasse a situação atual, reproduzindo uma narrativa individualizante que possivelmente já escutou em alguma instituição, que serve muito bem ao mito da democracia racial ao sugerir que o problema se inicia e termina apenas em Zaire, “desde a barriga”, e não que, tanto a sua história, como de sua família foi, e ainda é, marcada por violações de direitos pelo Estado brasileiro racista. Desse lugar de quem cuida de tantas responsabilidades ao mesmo tempo, e é cobrada socialmente a justificar a conduta de um filho, ela o posiciona automaticamente no lugar do *garoto-problema*, diferente do seu mais velho que “não dá trabalho”.

Idealmente, o acolhimento deve acontecer por meio de uma escuta ativa e promover um ambiente seguro psicologicamente de modo a favorecer o processo para a elaboração do PIA. A Lei nº 12.594 de 2012, que regulamenta o SINASE, apresenta o PIA como um instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente, cuja elaboração se inicia na acolhida do adolescente no programa de atendimento, sendo condicionado à realização do diagnóstico polidimensional por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família, nas áreas jurídica, de saúde física e mental, social, pedagógica (Brasil, 2012).

O processo de elaboração do PIA, em tese, deve ser concluído em até 15 (quinze) dias do ingresso do adolescente no programa de atendimento no meio aberto, precisando contemplar os resultados da avaliação interdisciplinar realizada pela equipe técnica, objetivos declarados pelo adolescente, previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional, atividades de integração e apoio à família, formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual e medidas específicas de atenção à saúde (Brasil, 2012), evidenciando as metas relativas à escolarização, profissionalização, cultura, lazer e esporte, oficinas e autocuidado, enfocando os “interesses, potencialidades, dificuldades, necessidades,

avanços e retrocessos”, e ainda atualizando as informações com o acompanhamento do adolescente, “que orientarão na pactuação de novas metas” (Brasil/SINASE, 2006, p. 52).

Segundo Aline Silva e Simone Hüning (2013), a participação dos adolescentes e familiares socioeducandos na elaboração do PIA geralmente se limita a responder perguntas da equipe técnica sobre questões relacionadas à saúde, educação, interesses profissionais e convívio familiar, seguindo eixos predefinidos. Muitas vezes, tanto os adolescentes, quanto os familiares, não são devidamente envolvidos com o propósito do PIA e são convocados apenas a assiná-lo. Ao estabelecer metas, ações e prazos para o adolescente, pelos quais ele é responsabilizado, o PIA pode ser interpretado como uma ferramenta de controle, na qual os diversos campos de conhecimento, incluindo Psicologia, Serviço Social, Pedagogia e o sistema judiciário, exercem influência sobre as condutas dos sujeitos e determinam seus destinos (Silva e Hüning, 2013).

Silva e Hüning (2023) chamam atenção para a maneira como “o PIA se configura como um balizador de objetivos e ações que possibilitem ao sujeito repensar *suas práticas infracionais* e ressignificar *sua trajetória de vida*, obtendo apoio familiar e suporte na rede de políticas públicas em que a equipe técnica o insere e o leva a transitar” (p. 152, grifos nossos), na sequência, questionam como construir um projeto de mudança de vida em duas semanas e se, nessas condições, o PIA pode ser considerado um *projeto de vida* do adolescente?

Compreendemos a provocação de Silva e Hüning (2023) e concordamos que seja válido o questionamento quanto ao prazo e o sentido que o PIA produz efetivamente. Apesar disso, mesmo que se destinasse meses para a construção do PIA, é válido construir um projeto de vida *individual*, responsabilizando apenas aquele sujeito por “suas práticas infracionais” e “sua trajetória de vida”? Percebemos, não só nas críticas tecidas pelas autoras, mas nos documentos oficiais do Estado sobre o atendimento socioeducativo, como a PNAS, o SINASE e a Lei do SINASE, uma ausência de racialização desses sujeitos, cuja maioria são meninos negros, com uma trajetória de direitos violados e perseguição pelo Estado.

Ora, se o adolescente chega às medidas socioeducativas, muitas vezes sem documento, evadido da escola, sem acesso à educação e profissionalização de qualidade, sem acesso ao saneamento básico, à segurança alimentar, ao lazer, à ancestralidade, à cultura, entende-se que esse jovem reproduziu violações de direitos que aprendeu com a polícia e o Estado brasileiro a cada vez que precisou encará-los. Qual a lógica que sustenta um *acolhimento* sob essas condições?

Segundo o SINASE, o atendimento socioeducativo visa sobretudo o *desenvolvimento* pessoal e social do adolescente. Para defender essa tese, o Sistema se utiliza do “paradigma do desenvolvimento humano” utilizado também pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o qual afirma que

Toda pessoa nasce com um potencial e tem direito de **desenvolvê-lo**. Para **desenvolver** o seu potencial as pessoas precisam de oportunidades. O que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: **as oportunidades que tem e as escolhas que fez**. Além de ter oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas. Portanto, as pessoas devem ser dotadas de critérios para avaliar e tomar decisões fundamentadas. (...) é vital a criação de acontecimentos que fomentem o **desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas** (Brasil/SINASE, 2006, p. 52, grifos nossos).

A partir do trecho do SINASE, percebemos muito forte a noção de *desenvolvimento* como atrelado ao crescimento do adolescente e que as *ações socioeducativas* seriam oportunas para a elaboração de um projeto de vida que contribuísse para a construção da identidade do adolescente, tendo em vista um pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual). Essa seria uma lógica interessante para os objetivos da socioeducação, entretanto, destacamos a ideia de *desenvolvimento* pois há uma evidente disputa de sentido quando comparamos seu uso pelo SINASE e pelo mestre quilombola Nêgo Bispo.

Para Nêgo Bispo (Santos, 2023, n/p), “o *des-envolvimento* é desconexão, é desastre, é deslocamento. Tanto é que se pensa num lugar pra fazer no outro”, por exemplo, formula-se as intervenções no judiciário e órgãos regulamentadores/executores para se realizar no território. Nêgo Bispo continua: “que doideira! Bom, tô dizendo isso pra dizer que para nós, quilombolas e povos contracoloniais, a palavra-chave é *envolvimento*. Nós somos os povos do *envolvimento*. Então *envolvimento* é o antídoto do *desenvolvimento*. *Envolvimento* é contracoloniais” (Santos, 2023, n/p). Nos ombreando a esse pensamento quilombista, podemos afirmar que o PIA, tal como é *executado* atualmente, mais *des-envolve* do que *envolve*, mais desconecta, do que integra, seja com relação ao convívio sociocomunitário ou pessoais, esse *jeito* de *cumprir* favorece uma lógica desintegrada ao conviver e bem-viver em sociedade.

Neusa Santos Sousa (1983, p. 37) já nos alertou que a marca característica da cultura ocidental e branca é “o individualismo – a doutrina e apologia da responsabilidade individual”. Assim, observamos que o PIA toma a forma, então, de um instrumento ou dispositivo que atualiza as políticas colonialistas mantendo um foco no *des-envolvimento individual*, cuja vida

útil se dá apenas no atendimento, da fase inicial à conclusiva. Diante dessa lógica individualizante e linear de atendimento, ao finalizar o período de cumprimento da medida socioeducativa, acabaria o PIA? Que projeto de vida é esse que, quando melhor empregado, dura apenas um trecho da jornada do adolescente, somente enquanto este está institucionalizado em uma unidade socioeducativa?

Nos próximos subitens, conversamos sobre os inevitáveis impasses que obstruem os caminhos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, posto que o sistema socioeducativo insiste em continuar lógicas de *des-envolvimento* individualizantes e colonialistas.

### 5.1.2 “Existe uma barreira cultural subjetiva”

Num certo dia de acompanhamento, conversávamos, três servidores e eu, sobre alguns desafios para inclusão de adolescentes no programa de Jovem Aprendiz ou em instituições para PSC tidas como as mais ideais. Uma trabalhadora comenta o quão difícil é que os adolescentes passem nos requisitos do programa, pois a maioria das organizações exige que o adolescente esteja no ensino médio e algumas vezes eles não chegam com a documentação toda em conformidade. Outra trabalhadora complementa: “e às vezes quando entram, existe uma *barreira cultural subjetiva* que faz com que eles se sintam *descriminados* nesses espaços” (Diário de Campo, grifos nossos).

Entre órgãos governamentais e não governamentais, o município agrega hoje cerca 186 (cento e oitenta e seis) instituições que se constituíram como espaços para a PSC e campo socioeducativo para os adolescentes na cidade. Notamos que quase todas, 91,93%, são instituições vinculadas ao poder judiciário ou executivo municipal e estadual, enquanto apenas 8,7% corresponde a Organizações da Sociedade Civil (OSCs). Entre as OSCs parceiras do CREAS acompanhado, não encontramos organizações vinculadas ao movimento negro ou afrodiaspórico, mas encontramos, pelo menos, duas igrejas evangélicas (uma batista e outra pentecostal), além de entidades cujos nomes são atribuídos a referências católicas (Recife, 2018).

Pelo acompanhamento no CREAS, foi possível identificar algumas instituições parceiras para a PSC tidas como ideais. A mais enfatizada delas, segundo narrativas colhidas, foi um teatro localizado em um bairro de classe média alta em Recife, conforme trecho do diário de campo a seguir.

Durante esse levantamento de como foi a semana, novamente, **o Teatro \*\*\*<sup>48</sup>, situado em bairro de classe média alta de Recife, é ressaltado como “espaço legal” para PSC, para o qual somente são direcionados os adolescentes que a equipe imagina que vão “cumprir direitinho” a MSE “para não queimar a gente [o CREAS] no espaço, senão eles não recebem mais”.**

Outros espaços foram citados como parceiros para cumprimento da PSC e LA, como: outro teatro situado em bairro de classe média; Curso profissionalizante \*\*\*\*; ONG voltada para educação de direitos e cidadania, entre outras (Diário de Campo).

Conforme a narrativa destacada, o teatro situado em bairro de classe média alta de Recife é ressaltado como “espaço legal” para PSC e para esse espaço, a equipe só referencia adolescentes os quais dão indícios que irão “cumprir direitinho” a MSE “para não queimar a gente [o CREAS] no espaço, senão eles [gerência do Teatro] não recebem mais”. Durante a etapa de acompanhamento, houve também a celebração do termo de cooperação com a Secretaria de Cultura, permitindo que teatros, galerias e museus administrados pelo município pudessem ser campo para PSC, o que foi comemorado pela equipe.

Chamamos a atenção para o fato de que, durante o acompanhamento do campo de pesquisa, não há menção de quilombos, terreiros, blocos de afoxé, coletivos de danças populares, projetos de economias colaborativas em periferias, associações do movimento negro ou outras tecnologias ancestrais do povo negro em diáspora, dentre as organizações citadas como parceiras para a PSC, muito menos entre as tidas como “espaço legal”, mesmo o CREAS se relacionando com um território majoritariamente negro, com um público de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas majoritariamente negros, correspondendo a pelo menos, 79,02% de todos os atendidos para socioeducação, segundo os registros de cadastro do campo.

De acordo com o SINASE (Brasil/SINASE, 2006, p. 52, grifos nossos), “as ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua *identidade*, de modo a favorecer a elaboração de um *projeto de vida*, o seu *pertencimento social* e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual)”, tendo em vista a promoção da inclusão social na dinâmica social e comunitária. Apesar disso, percebemos que as organizações parceiras ainda reproduzem culturas hegemônicas vinculadas ao continente europeu e à identidade branca.

A noção de embranquecimento cultural e suas implicações históricas, conforme abordado por Abdias Nascimento (1978), destaca a deslegitimação de culturas africanas desde

---

<sup>48</sup> Ocultado para não identificar o território.

os primeiros momentos da colonização, contrastando com a ideia difundida de acolhimento em um país supostamente livre de preconceito étnico ou cultural. Ele ressalta a perseguição histórica contra a cultura e espiritualidade africanas, exemplificada pelo batismo compulsório imposto aos africanos escravizados pela igreja católica nos portos de embarque e desembarque. A. Nascimento (1978) também aponta para um processo de embranquecimento cultural ao longo dos anos no Brasil, evidenciado pela necessidade percebida de abandonar as raízes africanas para ascender socialmente, exemplificado pela expressão "um negro de alma branca" (p. 96).

Sobre a idealização do "negro de alma branca", Sueli Carneiro (2023) observa que em uma sociedade que aspira à branquitude e à civilização nos padrões ocidentais, o corpo negro é visto como uma transgressão, mais uma vez, evocando a que se ajusta aos padrões dominantes, internalizando um alter ego branco. Cida Bento (2022), por sua vez, introduz o conceito de "branquitude" como um conjunto de privilégios estruturais associados ao conjunto de valores simbólicos da branquidão para abordar as vantagens sistêmicas que os brancos desfrutam. Através da branquitude, os indivíduos brancos têm acesso a recursos, oportunidades e poder que são negados às pessoas não-brancas. Para Sueli Carneiro, a branquitude não se limita à cor da pele, mas representa um sistema de privilégios estruturais que perpetua a hierarquia racial.

Neusa Sousa (1983) nos convida a refletir sobre as complexidades da identidade negra em contextos de ascensão social. A ascensão muitas vezes exige uma assimilação aos padrões brancos, levando à negação da própria identidade e à fragmentação da comunidade negra. Ao entrevistar pessoas negras que alcançaram ascensão social, Neusa Sousa (1983) revela que muitas vezes esse processo é percebido como uma oportunidade de redenção social, econômica e política, legitimando sua cidadania aos olhos da sociedade dominante branca. No entanto, essa ascensão frequentemente implica em uma tentativa de assimilação ao padrão branco, levando os negros a fragmentarem suas identidades e renegarem sua própria negritude em busca de aceitação e reconhecimento.

Ao explorarmos o conceito de embranquecimento cultural, conforme discutido por Abdias Nascimento (1978), Neusa Sousa (1983), Cida Bento (2022) e Sueli Carneiro (2023), compreendemos melhor as dinâmicas sociais que perpetuam as desigualdades raciais e modelam as instituições, como o caso dos lugares tidos como ideais para um adolescente em contexto socioeducativo. Diante das ausências de OSCs vinculadas às culturas afrodiáspóricas como ambiente propício a realização de uma PSC, por exemplo, vivenciamos uma continuidade

dos tempos coloniais, nos quais, as comunidades negras, junto a suas culturas e modos de viver, eram golpeadas por processos de subjugação e embranquecimento impostos pela cultura branca.

\*\*

*Desde que leu um texto que falava da sobrevida-da-escravidão vivenciada por africanos na diáspora, Zaire vem se deparando com uma sensação estranha de sufocamento. Caminhando pela sua quebrada, parece finalmente conseguir nomear que as várias negligências e violências do Estado contra territórios de favela, habitados majoritariamente por pessoas pretas e pardas, são os efeitos do colonialismo. E se não houvesse margens, a periferia poderia ser o centro?<sup>49</sup> O garoto pensa.*

*Essa sensação de sufocamento é muito semelhante ao que sentiu no último dia que cumpriu uma atividade de PSC. Era em um teatro num bairro de bacana. Ele teve que ajudar alguns montadores de cenário em uma peça, só tinha gente branca encenando e assistindo. Dava tanto sono aquilo ali, que ele já não via a hora de terminar.*

*No dia seguinte, perguntou a educadora social por que ele precisava ir para aquele lugar. Ela lhe respondeu que era para ter acesso à cultura.*

*Zaire imediatamente lembrou das batalhas de rap que sempre participa em sua comunidade. – Mas na minha quebrada tem cultura, lá nós tem uma fábrica de artistas<sup>50</sup>, o adolescente retrucou.*

*Um corpo-político é um corpo que carrega seu território para onde vai. Zaire, ao mesmo tempo, corpo-documento, corpo-território e corpo-memória, não abre mão de ser político enquanto trilha pelos espaços tidos como socioeducativos.*

*Se ele pudesse escolher onde iria prestar serviço à comunidade, escolheria a praça da sua quebrada, organizaria um rolê de preto para que não apenas ele, individualmente, acessasse uma cultura da qual nem se sente pertencente, mas para promover cultura da periferia, na periferia e junto aos seus.*

*O tráfico de drogas e a criminalidade, pelos quais foi cooptado desde os 12 anos de idade, por meio da exploração de trabalho infantil, não se sustenta em uma comunidade viva*

---

<sup>49</sup> Paráfrase do trecho do poema de Joseana Prado que diz “toda periferia é um centro se não há margens que o oprimem”.

<sup>50</sup> Narrativa inspirada em observações no campo-território e no podcast no sobre “Fomento da cultura periférica”, realizado pelo PodMinas em Recife-PE.

*e firmada culturalmente com sua ancestralidade. Zaire acredita que ocupando as praças talvez chame atenção do poder público, eles teriam que ir lá limpar a praça, colocar iluminação...*

*Se tudo der certo, um dia Zaire espera se tornar um educador comunitário na sua quebrada, e escutar de um menor: "esse é meu professor? Porra, ele é preto que nem eu".*

\*\*

Neusa Sousa (1983) enfatiza que ser negro no Brasil não se limita à aparência física, mas requer uma consciência crítica do processo ideológico que aliena o negro de sua própria identidade. Ser negro, portanto, é um processo de consciência e resistência contra a imposição de um ideal branco inalcançável, reafirmando a dignidade e respeito às diferenças. Como exemplo desse despertar da consciência, o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias Nascimento em 1944 no Rio de Janeiro, ilustra um poderoso exemplo de fortalecimento da cultura negra afrodiáspórica e favelada.

Enraizado em valores negros-africanos, o TEN se estabeleceu como um espaço de experimentação cultural e artístico que desafiava abertamente a hegemonia cultural elitista e arianizante das classes dominantes. Transformando trabalhadores negros, incluindo mulheres negras que trabalhavam como empregadas domésticas e muitos analfabetos, em talentosos atores e atrizes. O TEN demonstrou o potencial da cultura negra não apenas para combater estereótipos racistas, mas também como uma plataforma para reflexões críticas. Além das atividades culturais, o TEN facilitou cursos, conferências, concursos e congressos, proporcionando um ambiente favorável para que pessoas negras compartilhassem conhecimentos e experiências.

Apesar das adversidades, a história registra exemplos notáveis de resistência cultural negra não só no Rio de Janeiro. Em Pernambuco, podemos citar uma das danças mais tradicionais no estado, o Samba de Coco e suas inúmeras variantes, como expressão de potência cultural preta e afrodiáspórica. Vejamos um trecho do Coco de Senzala a seguir, cantado por mestre Zé Negão:

Fogo no canaviá, nêgo deita na levada (2x)  
 Quando a cana tá queimada, fica boa de cortá (2x)  
 Eu cum meu facão amolado,  
 É cana pra todo lado (2x)  
 (Mestre Zé Negão, 2017, n/p).

O coco de senzala, originário de áreas rurais, foi influenciado principalmente pelos povos africanos sequestrados de suas comunidades e escravizados no Brasil, especialmente na

região da Zona da Mata de Pernambuco (LAIA, 2021). Embora a origem específica na África seja debatida, sabe-se que povos de diversas regiões contribuíram para sua formação, incorporando tradições musicais e rituais como formas de resistência à escravidão, tendo a música ocupado um lugar especial para discussões estratégicas de luta e reorganização das identidades negras.

Seguindo as reflexões sobre TEN, o Coco de Roda e os ensinamentos de mestre Zé Negão, podemos compreender que as culturas afrodiáspóricas, frequentemente colocadas no lugar das culturas marginalizadas ou invisibilizadas no contexto socioeducativo, podem ser consideradas verdadeiras nascentes de subjetividades quilombistas, capazes de agenciar tecnologias de vida e liberdade. Compreendemos que essas tecnologias, se cultivadas em nossas crianças e adolescentes, independentemente de estarem ou não em atendimento socioeducativo, poderiam ser importantes aliadas ao processo de enfrentamento da “barreira cultural subjetiva” que mencionamos no início deste tópico.

Ao invés de se sentirem “discriminados nesses espaços [embranquecidos que reafirmam apenas a identidade branca]”, os adolescentes poderiam se sentir pertencentes em novos espaços reforçadores de culturas diversas coerentes com sua história de vida, além, obviamente, de gradualmente serem preparados para conviver em espaços que reproduzem essa cultura hegemônica, mas dessa vez, cientes de que há um projeto de colonização vigente e que nossas comunidades negras, historicamente, resistem e criam outras tecnologias de existência.

Uma barreira cultural subjetiva é, antes, uma barreira histórica. A potencialização da cultura afrodiáspórica não apenas desafia os estereótipos racistas, mas também oferece um espaço para reflexão crítica e empoderamento. Ao cultivarmos essas raízes culturais em nossas comunidades, podemos criar novas narrativas de pertencimento e respeito às diversidades, contribuindo para reparar o trauma psicossocial aculturativo do povo africano, que foi obrigado a abandonar suas línguas, danças, ciências e espiritualidade desde o Brasil Colônia.

Reparar esse trauma histórico diz respeito, portanto, ao fortalecimento da identidade negra e desobstrução de fluxos, identificando e removendo as barreiras, inclusive as culturais, mas não só. A seguir, discutimos ainda outros entraves que obstruem os caminhos de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil, sobretudo aos negros. Nossa conversa seguirá permeando questões relacionadas ao direito à educação e profissionalização.

### 5.1.3 “O menino reprovou por falta três vezes. O gestor disse que não quer mais”

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua de 2022, a disparidade racial na educação é evidente, com 70% dos jovens de 14 a 29 anos fora da escola sendo negros, em comparação com 28% de brancos. Além disso, a região Nordeste destaca-se com 6,2 milhões de analfabetos acima de 15 anos, sendo 56,2% deles negros. A desigualdade persiste na instrução, onde 53% das pessoas pardas ou pretas com 25 anos ou mais não completaram o ensino fundamental, enquanto apenas 39,3% dos brancos enfrentam essa realidade (IBGE, 2022).

Segundo dados do IBGE (2022), a evasão escolar no Brasil afeta desproporcionalmente os jovens negros. Dos 9,5 milhões de jovens de 15 a 29 anos que abandonaram a escola antes de concluir o ensino médio, 70,9% são pretos ou pardos, enquanto apenas 27,9% são brancos. Essa tendência é mais acentuada a partir dos 16 anos de idade, coincidindo com os índices mais altos de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Esses dados revelam uma inequívoca segregação educacional, refletindo os desafios persistentes enfrentados pela população negra no acesso à educação no Brasil.

Visando garantir que os usuários atendidos pelo equipamento de assistência social especial tenham o acesso à educação e escolarização, o CREAS que acompanhamos possui uma equipe de apoio pedagógico, composta por uma pedagoga e um educador social, responsável por auxiliar os três principais programas realizados pelo CREAS, a saber: o Serviço de Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), Serviço Especializado de Apoio, Orientação e Acompanhamento a Famílias (SEDISF) e serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (MSEMA).

Segundo as conversas engendradas durante o acompanhamento, os principais processos realizados pela equipe de apoio pedagógico no tocante às MSEMA são: 1) encaminhamento de matrículas dos adolescentes para escolas municipais ou estaduais; 2) apoio para a documentação exigida no programa de Jovem aprendiz; 3) organização dos encontros do Núcleo de Educação Social no CREAS; e 4) apoio para articulação da PSC, principalmente com a prospecção e estabelecimento de parcerias.

Foi possível perceber em algumas narrativas colhidas, estigmas associados aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, evidenciando recusa de matrículas por parte de gestores de escolas. Com relação ao processo de encaminhamento de matrícula

escolar dos adolescentes, a equipe relata alguns desafios interinstitucionais, os quais destacamos nas narrativas a seguir.

Pedagoga: **quando os gestores das escolas olham “CREAS”, eles já sabem que é aquele menino que vai “dar trabalho”** [a trabalhadora fala sinalizando as aspas]. Eu já soube **que os professores do \*\*\* [curso profissionalizante], no começo, tinham medo dos meninos**. Então é um trabalho que a gente luta pra fazer 100, mas desses 100, **o resultado é pequeno. Mas tem. Temos um resultado aqui um resultado ali**. E esse é um caminho, né? Por mais que seja difícil, a gente só vai conseguir passando por ele”.

(...)

Por exemplo, a GRE<sup>51</sup>, quando eles veem que na ata pediu pra \*\*\* [nome do adolescente] na escola \*\*\* [nome da escola] (...). Aí a GRE vê no sistema... porque a gente manda assim, ó, deixa eu te mostrar. Eles mandam assim pra mim: o nome do menino, data de nascimento. Aí a gente pede três opções de escola. No mínimo duas, mas a gente pede três. Porque pode acontecer de num ter a série ofertada, de num ter a vaga, vamos pra outra. Porque às vezes você pensa “o menino mora aqui, tem essa escola bem pertinho, **mas às vezes essa escola tá com nenhuma vaga pra ele, por “n” motivos**. Aí ela pediu bem aqui: \*\*\*, \*\*\* e \*\*\* [três opções de escolas]. Aí vamo primeiro pra \*\*\* [opção 1]. Eu já imagino que vai dar problema. Porque a GRE abre lá o sistema. Eita tem vaga lá na \*\*\* [opção 1]. Só que **quando a gente chega lá na \*\*\* [opção 1] com esse encaminhamento, ela diz “Ah não tem vaga, não” porque sabe que é do CREAS**. O \*\*\* [opção 1] é uma escola de referência aqui em \*\*\* [bairro de classe média alta em Recife]. **Das escolas estaduais, é uma escola que se destaca, e ela num quer. Assim, a equipe não aceita muito os meninos do CREAS... (...) é frequentemente, a gente chega lá e diz “ah, não tem vaga, não”**. Aí eu mando pedido pra GRE, achando que não tem vaga. Aí a GRE devolve a \*\*\* [opção 1] de novo. **Então você vê que tem vaga, né? Então não acontece sempre, mas acontece frequentemente** (Diário de Campo, n/p, grifos nossos).

Da narrativa mencionada, é possível notar o estigma que os adolescentes em cumprimento de MSE pelo CREAS sofrem ao buscar vagas em escolas, mesmo públicas, frequentemente visto pelos gestores das escolas como aquele menino que vai “dar trabalho” (sic), muito mais fortes no início, levando professores a construírem, inclusive um “medo dos meninos”, afinal, fazem parte das classes perigosas (Vieira, 2012).

Sobretudo as escolas que se destacam, ainda que haja vagas, dizem “não” “por ‘n’ motivos” e quando a equipe chega em uma escola como essa que foi indicada pela GRE, a gestão diz não ter vaga “porque sabe que é do CREAS”, isso “não acontece sempre, mas acontece frequentemente”. Junto a outras condicionantes, essas negativas, principalmente advindas de escolas tidas como “referências”, contribuem para que o resultado seja parco, exatamente o que vem sendo a anos, “um resultado aqui um resultado ali”.

Certa vez, durante a atualização dos atendimentos, escutei que “o gestor [da escola] odeia LA, menino reprovou por falta três vezes, por evasão escolar. O gestor disse que não quer

<sup>51</sup> Gerência Regional de Educação, responsável por sinalizar à equipe do CREAS as escolas que possuem vagas disponíveis em Recife.

mais”; outra vez, ouço dizer que “o gestor [de uma determinada escola de referência do ensino médio] tem fobia a LA” ou que “adolescente em PSC, ele não cumpriu, tem muitas faltas na escola” (Diário de Campo, n/p).

Segmentando para o grupo de jovens em contexto socioeducativo, os desafios com a escolarização também são alarmantes. Segundo o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Recife, 24% dos adolescentes atendidos não estavam matriculados na escola, enquanto 76% dos que tinham entre 15 e 16 anos enfrentavam atrasos escolares. A situação se agrava conforme a idade, chegando a 100% de atraso entre os adolescentes de 17 anos em diante (Recife, 2018). Esses dados destacam a urgência de medidas para enfrentar esse desafio, que compromete gravemente o futuro educacional e profissional desses jovens.

Continuando a conversa, perguntei sobre a questão da evasão escolar, se existe atualmente algum acompanhamento pedagógico junto aos adolescentes em cumprimento de MSE, que favoreça sua permanência na escola. A equipe pedagógica então sinaliza que esse acompanhamento é realizado pela equipe técnica de MSE,

O acompanhamento do adolescente é com a equipe [de MSE], a gente é articulação. A gente articula, pede o encaminhamento pra matrícula. O que eu sei que às vezes não tem mesmo adesão é porque **chega um pedido de matrícula pra um mesmo menino umas duas, três, quatro, cinco vezes. De novo esse menino?** Eu pedi ainda agorinha, de novo esse menino? (...) Às vezes até tem mudança de bairro, o risco dele ir pra escola. Mas é pouco, de chegar uma escola e dizer olha essa escola não dá pra ele, é no bairro tal. (...) aí a gente tem que articular outra coisa. Mas acontece muito é deles é... de entregar um encaminhamento e dele num ir fazer a matrícula. Quando chega lá, às vezes num tem a vaga (Diário de Campo, n/p).

Os pedidos de matrícula e rematrícula são recorrentes para determinados adolescentes tidos pela comunidade escolar como “aluno-problema”, geralmente sendo marcado pela baixa assiduidade e dificuldade de engajamento nas aulas. Quando perguntado sobre alguma iniciativa no sentido de sensibilizar os gestores escolares para acolher esse público, a equipe, com esforço, se lembra que a prefeitura buscou promover alguns encontros no passado, chamados de “Reunião de Rede”, para os quais convidava todos os CREAS, todas as coordenações com os apoios pedagógicos e os diretores de escolas. Além disso, lembra que houve também uma tentativa do CRAS em fazer uma Reunião de Rede, “mas aí num foi pra frente. A rotina vai né, atropelando” (Diário de Campo, n/p).

Se a rotina atropela, o sistema massacra. Há algo, na estrutura social e escolar, que vai expulsando esses adolescentes de seu ambiente, antes mesmo do gestor dizer o “não”. Aqui, novamente os assombros da *barreira cultural* metrificada por réguas da branquitude volta a produzir exclusão. O psicólogo e doutor em psicologia Ladislau Nascimento (2019) examina o

fenômeno do fracasso escolar como resultado de uma interação complexa de fatores políticos, econômicos, institucionais e sociais, destacando que os alunos negros enfrentam desafios significativos, como altas taxas de evasão e repetência, influenciadas pela entrada precoce no mercado de trabalho e pela discriminação racial sistêmica.

A pesquisa revela as experiências de profissionais em uma escola pública em uma favela de São Paulo, onde questões familiares e comunitárias afetam os alunos, enquanto estereótipos enraizados perpetuam a desigualdade racial e social. A falta de abordagem eficaz do racismo e a invisibilidade das questões raciais contribuem para a estigmatização contínua dos alunos negros, mantendo os processos discriminatórios na educação brasileira (Nascimento, L., 2019). Diante dos números significativos em torno da evasão escolar que atinge majoritariamente jovens negros, questionamos aqui se, de fato, estamos falando do abandono por parte do adolescente ou de uma exclusão sistêmica, estrutural e institucional?

Sueli Carneiro (2023) elabora o conceito de dispositivo da racialidade como uma estrutura complexa de práticas, instituições e discursos que trabalham em conjunto para produzir e perpetuar formas específicas de dominação, como aquelas baseadas na raça, que engloba mecanismos sociais, políticos e culturais, mantendo hierarquias raciais. No contexto escolar, a filósofa negra e doutora em Educação demonstra como esse dispositivo atua para produzir uma evasão seletiva e sistêmica de jovens negros, negando-lhes reconhecimento político e dificultando seu ajustamento às normas institucionais (Carneiro, 2023).

Autores como Cida Bento (2022) e Ladislau Nascimento (2019) corroboram com a tese de Sueli Carneiro (2023), destacando a negação da identidade negra como uma estratégia de controle, resultando na exclusão e na perpetuação da inferioridade intelectual. A omissão e o silenciamento sobre questões raciais na educação brasileira contribuem para a manutenção do pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022), que reforça a hegemonia branca e impede a transformação social. Assim, o currículo escolar funciona como um dispositivo ideológico que favorece a identidade branca, perpetuando a exclusão e a violência simbólica contra estudantes negros.

Nêgo Bispo (Santos, 2015) desafia as narrativas simplistas e infantilizadas sobre a história africana no Brasil, que frequentemente são disseminadas nas instituições educacionais. Uma dessas versões errôneas sugere que os portugueses optaram por trazer africanos como escravos devido à suposta docilidade desse povo, em contraste com a resistência dos indígenas. No entanto, contrariando tais estereótipos, tanto os povos africanos quanto os povos nativos resistiram à escravidão. Os livros didáticos, por sua vez, muitas vezes perpetuam esses estigmas

racistas, retratando os africanos de forma associada à selvageria e inferioridade, enquanto ignoram suas diversas identidades e resistências históricas.

Desde 1888, quando se iniciou um processo de legalizar que crianças negras acessassem o direito à escola, os valores relacionados ao povo africano ou negro, repassados pela educação formal, figuravam-no apenas como “o escravizado” e “o fugitivo”, gerando naquela época, e até hoje, uma alienação da identidade negra, um *des-envolvimento*. Abdias Nascimento (1978) levanta uma questão crucial ao discutir a escolarização de crianças e adolescentes negros: onde está presente a memória africana, parte essencial da consciência brasileira, nos currículos escolares? Ele questiona a ausência da história da África, suas culturas e civilizações, e as características de seu povo no ensino brasileiro (Nascimento, A., 1978, p. 95).

De acordo com o psicólogo e pós-doutor em psicologia Abrahão Santos (2017),

Na escola atual de configuração branca, a invisibilidade da memória do negro se aprofunda. Assim, a criança ou o adolescente vão sentir, em silêncio, o desterro, os efeitos danosos da diáspora, a **falta de referências epistêmicas que nos contemple e de pertencimento histórico e cultural**. Crianças e jovens sem referência histórica e sem afeto, perdendo o sentido de existir em comunidade, sugados para o extermínio. **Essa educação é co-responsável no extermínio da juventude negra** (Santos, 2017, p. 7, grifos nossos).

Podemos considerar que o fato desse molde escolar, branco, ser “co-responsável no extermínio da juventude negra” conforme apontado por Santos (2017) se refere ao extermínio físico e existencial, apoiando-nos também no pensamento beatriziano (Nascimento, B., 2018; 2021). O extermínio é físico porque, a cada adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, majoritariamente negros, que a escola, branca, impede de usufruir das vagas, que deveriam ser garantidas em cumprimento à Constituição e ao ECA: ela facilita que esse mesmo adolescente fique ocioso e acesse outros espaços que não educacionais, por exemplo, as facções. Do mesmo modo, ocorre o extermínio existencial à medida em que produz “a invisibilidade da memória do negro” (Santos, 2017, p. 7), apagando o legado africano, quilombola e afrodiaspórico.

Após 115 anos da chamada *abolição da escravidão* e décadas de reivindicações do movimento negro, somente em 2003 o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira se tornou obrigatório nas escolas brasileiras, por meio da Lei Federal nº 10.639. Essa mudança significativa nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi resultado das pressões e debates promovidos pelo movimento negro, destacando a importância do legado africano no Brasil e a necessidade de combater o racismo estrutural. Embora a legislação estabeleça diretrizes categóricas para a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares, uma pesquisa realizada

em 2022 pelo Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra, revelou que mais de 70% dos municípios não implementaram ou realizaram poucas ações para cumprir essa exigência (Pimentel, 2023).

Destacamos a imperatividade de reconhecer a desigualdade racial como um fator preponderante no fracasso escolar dentro do sistema educacional público e, em especial, no sistema socioeducativo. Aqui, não se trata apenas da evasão escolar entre os adolescentes negros, mas da omissão institucional em abordar de forma adequada a história e cultura negras e africanas, além de condicionantes sociais enfrentados por esses estudantes negros, que resulta em um esvaziamento de sentido psicossocial, contribuindo pouco para sua permanência na escola.

\*\*

*Novamente, Zaire está em uma sala. Desta vez, foi na escola, em uma aula de matemática e o professor ensina o Teorema de Pitágoras. Zaire sabe que não foi Pitágoras quem o inventou. Ele sabe que o teorema de Pitágoras, conhecido na matemática ocidental, possui raízes que remontam ao conhecimento geométrico dos antigos egípcios, que já dominavam noções de geometria e aplicavam esses conceitos em suas construções arquitetônicas e práticas cotidianas.*

*Zaire se levanta e diz que em África não há apenas crianças famintas e que a origem de seus ancestrais não se deu a partir dos tumbeiros ou das correntes. A história é outra. O menino continua, olha nos olhos do professor e, em seguida, de cada colega, afirmando a autoria africana do teorema e que há muitas outras invenções originárias de seu continente e desonestamente apropriada pela Europa, principalmente pela Grécia.*

*O professor, branco, tenta confrontá-lo. Ele se recusa a ser silenciado e diz em alto e bom som: – agora o lixo vai falar, e numa boa<sup>52</sup>.*

*– Além do teorema, diversas outras invenções científicas e matemáticas têm suas origens em África<sup>53</sup>. Para citar apenas algumas, sabem o sistema de numeração? Foi formulado pelo antigo Egito, que desenvolveu um sistema complexo, baseado em hieróglifos e símbolos, que influenciou o desenvolvimento posterior dos sistemas numéricos. Conhecem o*

---

<sup>52</sup> Frase comumente enunciada por Lélia Gonzalez, ao evocar a figura da mulher negra em primeira pessoa de forma inédita em contextos acadêmicos.

<sup>53</sup> A narrativa foi inspirada pelo livro “História Preta das Coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras”, escrito pela professora e doutora em ensino de química Bárbara Carine (Pinheiro, 2021).

*papiro? Os egípcios o inventaram a partir de uma planta aquática abundante no rio Nilo, utilizado para registros escritos e documentos importantes. E sim, somos sociedades orais e da escrita, não somos pré-históricos.*

*Zaire não se deixa ser interrompido. Segue firme, lícido, envolvente. Usa o seu ofó, suas palavras, como encantaria para quebrar o feitiço colonial. Todos, finalmente, o enxergam.*

*– E o que falar da medicina, não é mesmo? Civilizações africanas desenvolveram práticas médicas avançadas, incluindo técnicas de cirurgia, tratamentos à base de plantas medicinais e conhecimentos sobre anatomia humana. Sabem a astronomia? Os antigos egípcios tinham um profundo conhecimento dos movimentos celestes e desenvolveram métodos para observar e registrar os ciclos das estrelas e planetas e até hoje não descobriram como o povo Dogon consegue identificar inúmeras constelações, e assim orientam a agricultura, rotas e calendários.*

*Continua dizendo que antes da fome havia muitas escolas, escolas que não eram chatas assim. Eram as escolas da vida. Finalmente, Zaire parece estar organizando a raiva que sentia e ainda sente. Agora consegue serenizar seu Orí e responder à altura. Ele entendeu o jogo e não vai reprovar pela quarta vez.*

\*\*

Com a discussão quilombista sobre o modelo de escolarização no país, buscamos evidenciar como as instituições de educação regular, junto ao consentimento das que produzem a socioeducação, se valem de táticas colonialistas para promoverem mais uma das faces do genocídio negro, por exemplo, quando contribuem para a evasão escolar ou oferecem uma educação negligente à história e cultura negro-africanas. Além disso, quando esses jovens têm seus direitos violados e laços sociais rompidos, como é comum entre aqueles em cumprimento de medidas socioeducativas no CREAS, as mesmas escolas que os excluem simbolicamente muitas vezes se recusam a reintegrá-los.

Os movimentos negros desde os anos 1920 enfatizam a necessidade de uma educação integral que reconheça e afirme a presença negra na história do Brasil. Isso implica na formação de cidadãos capazes de se identificar no contexto histórico e social do país, além de prepará-los para atender às demandas da sociedade brasileira (Santos, 2017). Acreditamos em uma proposta de socioeducação aliada a escolas que devolvam o devido legado de África como berço da humanidade, visibilizando as histórias dos reinos africanos, as potências de suas civilizações,

relações políticas, de comércio e comunitárias, bem como as lutas do povo negro ao serem transmigrados para o Brasil.

Conforme destacado por Abrahão Santos (2017) e Antônio Bispo dos Santos (2020), as instituições educativas precisam ressaltar a importância da experiência que foram os quilombos de Palmares, Canudos, Caldeirões, Pau de Colher, a Conjura dos Alfaiates, a Balaiada, a Revolta dos Malês e os extensos acontecimentos protagonizados pelos afrodescendentes em sua luta por liberdade e dignidade.

Além disso, uma educação comprometida com as relações raciais pode contribuir para processos de subjetivações em crianças e adolescentes que sejam afirmadores da vida (Abrahão Santos 2017), por conseguinte, promotora do que Neusa Sousa (1983) chamou de “saber-se negro”, ou seja, ainda que vivencie experiências violentas produzidas pelo racismo e genocídio negro, se trata do poder para nossas crianças e jovens negros de, sobretudo, experienciar o resgate da sua história e recriar-se em suas potencialidades.

Semelhante aos desafios com a cultura e a educação, a qualificação profissional é outra barreira que atravessa os caminhos de adolescentes negros, sobretudo quando carregam o estigma de um ato infracional.

#### **5.1.4 “Ele foi meu menino”: desafios da profissionalização e do atendimento ao egresso**

É verdade que crianças e adolescentes negros(as) sempre estiveram no mercado de trabalho no Brasil. A questão é que, enquanto no período colonial elas estavam como mercadoria<sup>54</sup>, após a Lei do Ventre Livre em 1871 e a dita Abolição em 1888, essas crianças foram abandonadas e jogadas à mercê de instituições que continuaram controlando-as, violentando-as e explorando-as. Com o período tido como Redemocratização, principalmente após Constituição de 1988 e o ECA em 1990, as crianças e adolescentes começam a ser foco de políticas sociais específicas, que implicaram alguns avanços, mas também algumas continuidades colonialistas, especialmente quando pensamos em adolescentes negros alvos do encarceramento e medidas socioeducativas.

Quanto aos desafios no sistema socioeducativo referentes à inclusão socioproductiva dos adolescentes, destacamos um que foi compartilhado por uma trabalhadora do SUAS durante

---

<sup>54</sup> Vide capítulo 4, Trilha I, na qual narramos o período colonial no Brasil, em que uma criança negra começava a trabalhar escravizada desde os 4 a 6 anos de idade, e aos 12, já esperava que ela produzisse como uma pessoa adulta escravizada.

uma conversa antes de começar o treinamento no Centro Integrado da Criança e do Adolescente (CICA)<sup>55</sup>. Segundo a conversa, ao se tornarem egressos, os adolescentes continuam sem oportunidades de trabalho, muito embora tenham realizado diversos cursos durante o cumprimento da medida, pois, além da discriminação, muitas vezes não há demanda para as áreas nas quais eles foram qualificados em seu território. A partir dessa narrativa, constatamos mais uma vez a dissociação do PIA, enquanto um projeto *individual* e de *atendimento*, que parece não se envolver ou *des-envolver* a relação do jovem com seu território. Por que o adolescente vai fazer um curso de barbeiro, por exemplo, se na comunidade dele, ele se identifica mais com a função de vendedor, e há demanda para esse trabalho? A trabalhadora indaga.

Em conversa com a equipe pedagógica, mais um desafio é relacionado ao eixo da profissionalização no contexto socioeducativo: a desarticulação das atividades preconizadas no PIA em casos de progressão ou regressão da medida, ou seja, quando o adolescente passa do meio fechado para o meio aberto ou vice-versa, de acordo com a sentença do juiz. O caso discutido pela equipe foi de um adolescente, inicialmente engajado em atividades no meio aberto, e que precisou ser privado de liberdade no meio fechado devido a um ato anterior. Após a extinção dessa medida, ele enfrentou dificuldades significativas para reintegrar-se ao meio aberto. A trabalhadora questiona se essa medida de fato contribuiu em algo para a vida do adolescente ou para a sociedade, destacando a contradição entre as diretrizes da PNAS e a realidade observada. O caso evidencia a persistência da fragmentação no sistema socioeducativo, mesmo diante da busca por um atendimento mais integrado e territorializado, além de prejuízos imensuráveis causados pela prisionalização.

Outro desafio apontado durante as conversas, desta vez, com a equipe técnica de MSE, se imbrica entre o processo de escolarização e qualificação profissional, pois se trata da dificuldade em incluir os adolescentes no programa de Jovem Aprendiz, porquanto quase nunca eles chegam ao CREAS atendendo ao pré-requisito de estar cursando o ensino médio ou já tê-lo completado. A maioria dos adolescentes ou está cursando o ensino fundamental ou está fora da escola, segundo o que os servidores do CREAS informaram durante o acompanhamento, podendo também ser constatado pelo plano municipal de atendimento, o qual evidenciou que mais de 74% dos jovens que chegam às medidas socioeducativas estão com algum atraso

---

<sup>55</sup> A convite dos trabalhadores do CREAS acompanhado, participei do treinamento no CICA sobre o manejo do Registro Mensal de Atendimentos (RMA) e que visava também sanar outras dúvidas referentes à vigilância socioassistencial.

escolar ou sem matrícula e 100% dos adolescentes a partir de 17 anos de idade estão com atraso escolar (Recife, 2018).

Em 2022, verificou-se que a taxa de desocupação de jovens na faixa etária entre 12 e 24 anos de 11,3% entre os que se autodeclaravam pretos, 10,1% entre os pardos e 6,8% entre os brancos (IBGE, 2022). No ano seguinte, a maior taxa de desocupação entre a população de 14 anos ou mais foi de Pernambuco, de 14,2% (Albuquerque, 2024). Tal como o desemprego, o trabalho infantil é também maior entre crianças e adolescentes negros. Quase dois terços das crianças e adolescentes vítimas de trabalhos infantis são do sexo masculino e 66,3% declarados pretos ou pardos (IBGE, 2022).

A frequência à escola de trabalhadores infantis vai diminuindo à medida em que as idades se aproximam da adolescência, vejamos: no grupo etário dos 5 aos 13 anos que estavam em situação de trabalho infantil, quase todos, 98,5%, frequentavam a escola; já na faixa dos 14 aos 15 anos, 96,0% frequentavam escola; no grupo etário com 16 e 17 anos, 89,4% da população frequentavam escola, mas apenas 79,5% dos adolescentes nessas idades em situação de trabalho infantil seguiam estudando (IBGE, 2022). Notamos que há uma diferença maior justamente a partir dos 16 anos, quando a incidência de atos infracionais também é maior (Recife, 2018).

\*\*

*Certa vez, estava a caminho de uma visita domiciliar acompanhando trabalhadores do CREAS, uma educadora social, o analista psicólogo e o motorista. A educadora reconheceu Zaire, que foi atendido por ela no CREAS há alguns anos, ele era egresso do sistema socioeducativo.*

*– Ele foi o meu menino! A educadora me conta num tom de surpresa e empolgação, em seguida, abaixa o vidro: – e aí menino?! Ela cumprimenta o garoto. A essa época, Zaire já deveria ter completado 21 anos de idade, e trabalhava de ambulante, vendendo água no sinal sob um sol escaldante. O garoto a cumprimenta, parece que a reconhece e que também fica alegre em revê-la.*

*Enquanto o sinal não abria, pude olhar nos olhos de Zaire. Pensei na potência do vínculo com a equipe e principalmente com a educadora, mas também nas condições de precarização de trabalho a que um garoto preto, egresso do sistema socioeducativo, é submetido para conseguir escapar ao trabalho no tráfico, que é também estritamente precarizado e inseguro. E eu nem sei se ele escapou.*

\*\*

Como nos conta Sueli Carneiro (2023), o fenômeno do "fracasso escolar" não se encerra nas salas de aula, mas estende-se ao mercado de trabalho, onde os processos de negação e estigmatização exacerbam o "fracasso profissional". Na dinâmica socioeducativa, a busca por qualificação profissional muitas vezes esbarra na realidade desoladora de egressos do sistema socioeducativo que continuam à margem do mercado laboral. A falta de oportunidades, aliada aos estigmas sociais, resulta em uma precarização do trabalho, perpetuando o ciclo de exclusão, marginalização e, em alguns casos, a reincidência.

Em sua pesquisa de mestrado em psicologia, ao abordar o encarceramento de adolescentes, a psicóloga Alessandra Vieira destaca que, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Decreto Nº 6.481 de 2008, o "tráfico de drogas" é considerado uma das piores formas de trabalho infantil, sujeitando os adolescentes a medidas socioeducativas. Esta abordagem destaca a perversidade da criminalização de, sobretudo adolescentes negros, uma vez que são os principais vitimados pelo trabalho infantil e são novamente punidos pelo Estado ao serem privados de liberdade ou responsabilizados *individualmente* por terem sido aliciados pelo tráfico de drogas, geralmente, em seu território.

Além de propor uma mudança da abordagem com esses adolescentes, substituindo o controle penal para um foco na assistência social e saúde, como previsto pelo ECA, a psicóloga Alessandra Vieira aponta ainda para a necessidade de gerar medidas de inclusão produtiva e ampliação dos programas de jovens aprendizes, não como substitutos precários, mas como oportunidades formativas (Vieira, 2012). Uma forte iniciativa que busca enfrentar os desafios quanto à profissionalização e apoio ao egresso na região metropolitana do Recife é o Programa Novas Oportunidades.

Instituído pela Lei nº 17.968 de 2022 e tendo como base o ECA e o SINASE, os quais preveem ações de apoio e acompanhamento a egressos(as) do sistema socioeducativo, o Programa Novas Oportunidades visa atender adolescentes e jovens de 14 (quatorze) a 22 (vinte e dois) anos, que tenham recebido extinção de medida socioeducativa no meio fechado, de internação e semiliberdade, ou que estejam em cumprimento de medidas socioeducativas de meio aberto, PSC ou LA (Pernambuco, 2022).

Segundo Kassandra Leite (2022), que é também trabalhadora do CREAS e atuante no programa Novas Oportunidades, sua implementação iniciou em Recife desde setembro de 2014, na perspectiva de articular e oferecer ações e serviços a adolescentes e jovens egressos (as) e seus familiares, com o intuito de possibilitar a construção de um novo projeto de vida. O

Programa Novas Oportunidades destaca um conjunto de objetivos voltados para o fortalecimento dos jovens, suas famílias e inclusão socioprodutiva e à rede, dentre eles:

- Atender as necessidades no processo de formação integral dos adolescentes e jovens após a extinção da medida socioeducativa, com vistas à estimulação da cidadania e autogestão;
- Estimular a reflexão dos adolescentes e jovens para uma visão crítica de situações e decisões vividas durante a permanência no Projeto;
- Promover inserção escolar dos adolescentes e jovens, a permanência e melhoria do desempenho;
- Promover a inserção em cursos técnicos e profissionalizantes para o público alvo;
- Preparar os adolescentes/jovens para o mercado de trabalho formal;
- Estimular a responsabilidade social de setores públicos e privados, firmando parcerias para inserção dos jovens no mercado de trabalho;
- Encaminhar os inscritos no Projeto para seleções em empresas parceiras (públicas e privadas) para concorrer a vagas no mercado de trabalho formal;
- Oferecer acompanhamento psicossocial aos adolescentes e jovens e suas famílias por equipe multidisciplinar;
- Estimular a integração entre os egressos e seus familiares;
- Possibilitar a troca de experiências entre as famílias dos egressos através dos grupos temáticos de família;
- Acompanhar sistematicamente os adolescentes e jovens que foram encaminhados ao mercado de trabalho através de visitas e contato com o gestor imediato;
- Identificar equipamentos sociais existentes nos municípios e comunidades dos adolescentes e jovens;
- Sensibilizar e mobilizar a rede socioassistencial do Estado e dos municípios de origem dos adolescentes e jovens a aderirem ao processo de reinserção social, familiar e comunitária;
- Promover a intersetorialidade no conjunto das ações, contribuindo no acesso dos adolescentes e jovens e suas famílias às políticas de educação, saúde, trabalho, assistência social, cultura e esporte e outras que se fizerem necessárias (Leite, 2022, p. 16).

De acordo com Leite (2022), de 728 jovens já atendidos pelo Programa Novas Oportunidades, apenas 44 reincidiram, o que já é um resultado bastante significativo. Segundo a autora, o projeto foca em estabelecer parcerias com os demais atores do Sistema de Garantia de Direitos, buscando realizar ações efetivas que tenham em vista a quebra do ciclo de reincidência do cometimento de atos infracionais, da situação de exclusão e até da ocorrência de óbitos de adolescentes/jovens que estejam sob ameaça de morte.

Sem dúvida, o Programa Novas Oportunidades se trata de uma iniciativa promissora e pioneira no atendimento socioeducativo de Pernambuco. O que nos chama atenção é que, novamente, a *raça* e o processo de *racialização* parecem não existir, o marcador não é utilizado em nenhum momento. Dos quatorze objetivos do programa, não há um sequer que contemple a promoção de diálogos referente a identidade racial ou mesmo que busque estabelecer parcerias com entidades que o façam.

Alertamos quanto a isso pois, sabemos, quando não se fala intencionalmente sobre *raça*, o discurso que naturalmente vai sendo reforçado é do *mito da democracia racial*, ou seja, de que não há racismo no país e isso vai favorecendo a hegemonização da branquitude. O mesmo fenômeno identificado com relação à cultura e educação, notamos aqui, “aos poucos, para *subir na vida* [os jovens negros] começam a pagar seu preço, o do embranquecimento” (Gonzalez, 2020, p. 48, grifos da autora).

Além do reforço ao mito da democracia racial, ao não racializar, percebemos como a *racialidade* vai sendo escamoteada como uma questão subjetiva simplesmente (Carneiro, 2023), apesar das estatísticas que mencionamos ainda há pouco neste mesmo texto e das outras copiosas listas que não couberam aqui. Embora o CREAS atenda a um território majoritariamente negro, percebemos aqui o apagamento da *questão racial* em diversos momentos. Continuando nossa jornada de visibilizar o que se tenta ocultar, em busca dos *rastros* raciais no arquivo, gostaríamos de trazer mais uma narrativa colhida durante a etapa de acompanhamento.

O treinamento no CICA que citamos anteriormente neste subtópico tinha também como objetivo evitar as subnotificações e tirar as dúvidas, facilitado pela equipe de vigilância socioassistencial atuantes na capacitação dos profissionais do SUAS. Dentre as dúvidas apresentadas, uma especialmente me chamou atenção, relacionada ao preenchimento da autodeclaração de cor/etnia/raça no Sistema de Informação para Infância e Adolescência (SIPIA) e no RMA. Os facilitadores respondem ressaltando que “a vigilância socioassistencial é uma função” e que a equipe “têm pensado em como dar uma devolutiva para vocês [demais profissionais do SUAS] do fruto desses registros, para que vocês possam também pensar o território”. Então uma trabalhadora, lida como branca, que deveria ter em torno de 45 anos, diz em voz alta “eu nunca preenchia a cor dele porque pra mim, não serviria pra nada”.

Mais uma vez, observamos como estrategicamente o *dispositivo de racialidade* opera no arquivo da socioeducação. Entrando mais a fundo na tese de Sueli Carneiro (2023), podemos apontar que a *racialidade* é entendida como um dispositivo que molda campos ontológicos, epistemológicos e de poder, influenciando saberes, relações de poder e formas de subjetivação. Com a modernidade ocidental e a dita “abolição”, nota-se a emergência do negro em uma nova ordem disciplinar no país, e é nesse momento que o *dispositivo de racialidade*, enquanto dispositivo do poder disciplinar e biopolítico emergente, haverá de demarcar em ações teóricas o assujeitamento do negro por um lado e, por outro, há o crescente embranquecimento social.

As duas manobras salientadas por Sueli Carneiro (2023) vão promovendo, ao nível da reconstrução do imaginário social sobre o país, o branqueamento em todas as dimensões da vida social. O branco, se querendo como neutro, é colocado como referência absoluta de produção e validação do conhecimento. Conforme a narrativa trazida, é o branco quem diz quando a cor deve servir e quando não deve, segundo a fala da trabalhadora branca “a cor *dele pra mim* não servia pra nada”. Além disso, é também o branco quem pode produzir os registros e “pensar o território”, contribuindo assim para a função da “vigilância socioassistencial”. Ora, se há um pacto social em torno da ocultação do marcador da raça, uma vez que protege o próprio grupo que o oculta ou se nomeiam do lugar de “pensar o território”, como promover uma vigilância socioassistencial comprometida com o território? Como construir tecnologias para que o território possa inverter as manobras e também vigiar as instituições?

Aqui, evocamos Silvio Almeida (2019) para nos lembrar que, considerar o racismo como parte da estrutura, não retira a responsabilidade dos sujeitos sobre a prática de condutas racistas, antes, possibilita entender que o racismo não é um ato isolado de uma pessoa ou grupo, portanto, é necessário combater ativamente ao racismo e aos racistas (Almeida, 2019). A juventude negra se encontra numa situação de desvantagem, privada de liberdade, excluída de ambientes educacionais, inferiorizadas culturalmente, enquanto o grupo branco rico e de classe média ainda continua sendo o grande beneficiário da exploração, mantendo privilégios raciais de educação, trabalho e renda. Ao continuarmos invisibilizando a questão racial dessas políticas públicas, estamos reforçando um dispositivo da racialidade que opera como uma máquina de extermínio e de interdição de pessoas negras.

Diante disso, também nos apoiamos vigorosamente em Cida Bento (2022) e Sueli Carneiro (2023) ao chamarmos atenção para a necessidade premente de desconstruir a branquitude e desafiar o pacto social que perpetua os racismos em suas diversas formas. Considerando as dinâmicas específicas das relações étnico-raciais no contexto da socioeducação, destacamos a necessidade de tecer estratégias ativamente comprometidas com a justiça racial, entendendo que a luta contra o racismo é uma responsabilidade coletiva. Além de combater o racismo de Estado, é essencial que assumamos nosso compromisso ético e político com a transformação social.

A busca por novas formas de construção da subjetividade que desafiem os paradigmas estabelecidos pelo sistema de racialidade emerge como uma demanda crucial para a educação e a produção de conhecimento. Isso destaca a importância da disputa pela narrativa histórica como um campo de batalha essencial para transformar as bases da dominação racial e

possibilitar a emergência de uma nova subjetividade. Além disso, evidencia-se a necessidade de um resgate, principalmente através da ação militante, que forje um modelo de identificação capaz de subverter as estruturas do sistema de racialidade (Carneiro, 2023)

Insistimos: se a complexidade das relações raciais não for problematizada, se o legado histórico e cultural africano não forem intencionalmente trazidos para as discussões – seja na formação profissional dos trabalhadores do sistema socioeducativo, seja na formação profissional e em outras áreas de atendimento integral aos adolescentes –, naturalmente, esses encontros reafirmarão que há uma perfeita paz neste país, mesmo após tantos anos de exploração do povo negro e originário, mesmo com o genocídio negro e etnogenocídio indígena vigentes. Não falar em *raça* significa proteger uma *guerra* que não para de interromper brutalmente a vida de nossas crianças e adolescentes.

O tópico seguinte é sobre vislumbrar horizontes quilombistas, nos quais procuramos nos fortalecer táticas de vida, apesar das guerras.

## 5.2 FABULAÇÕES QUILOMBISTAS SOBRE POLÍTICAS DE VIDA E DESENCARCERAMENTO

Este caminho foi trilhado por pura teimosia e insistência. Em meu trabalho de conclusão de curso da graduação, abordei o encarceramento seletivo de adolescentes negros no município de São Luís, Maranhão, a partir de relatórios de inspeção do judiciário em unidades socioeducativas de internação<sup>56</sup>. Foi assim que eu cheguei ao mestrado em Psicologia exausta de narrar o horror. Devido ao cansaço, mas principalmente pela teimosia, me comprometi em (re)construir narrativas para além da destruição que *maafa* gerou e ainda gera em nosso povo negro na diáspora.

Seguindo ainda os passos de Nêgo Bispo (Santos, 2023) quando alerta a nós, pesquisadoras e pesquisadores negros e quilombolas, que temos dedicado tempo demais estudando os defeitos do inimigo e de menos estudando nossas qualidades, trilhei este caminho buscando narrar nossas sabedorias ancestrais principalmente sobre justiça e reparação, o que me levou a des-cobrir novos caminhos que nos apontam horizontes para a liberdade e desencarceramento.

---

<sup>56</sup> Caso haja interesse em aprofundar discussões sobre o lugar institucional do judiciário e da polícia militar a partir desse trabalho de pesquisa, ver Pereira (2021).

Neste subcapítulo, recontamos narrativas colhidas em diário de campo, relacionando-as a discussões baseadas em pensamentos quilombolas, quilombistas e tradicionalistas africanos. Diante das questões pelas quais caminhamos e daquelas ainda em aberto, nossos passos foram orientados pelos seguintes pontos: Quais rupturas e descontinuidades são possíveis em meio a um ambiente inóspito gerado pelo genocídio negro? De que modo a evocação de epistemologias quilombistas sobre o passado e presente nos ajuda a compreender os desafios atuais e a fabular políticas de vida em que nossos meninos e meninas sejam livres no futuro?

### 5.2.1 Andanças pelo campo-território junto ao CREAS ou outros jeitos de socioeducar

É inerente ao movimento do *caminhar* ser instigado por alguma cena, paisagem ou mesmo um bicho, um som, uma textura, uma cor... algum encontro com algo, um acontecimento que faz parar, ver com calma, desacelerar e contemplar. Durante as (an)danças pelo campo-território, acompanhando a equipe de socioeducação do CREAS, não foi diferente. Alguns encontros nos afetaram fortemente de modo a impulsionar novas reflexões sobre práticas socioeducativas.

Dois encontros pelo campo-território se destacaram significativamente: **(I)** com uma escola parceira do CREAS para realização de medidas em PSC, junto a equipe de socioeducação do CREAS; e **(II)** com o centro comunitário que oferece atividades a crianças, jovens e mães no território, indicado por uma mãe de adolescente atendido pelo CREAS. A seguir, narramos estes encontros a partir de trechos extraídos do Diário de Campo.

**I - Visitamos uma escola prospectada pelo time de medidas socioeducativas no CREAS, que atua como parceira para receber adolescentes em cumprimento de PSC. É uma escola pública localizada no mesmo território onde a quantidade de adolescentes encarcerados e em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto é substancialmente maior.**

Em uma ambientação guiada por uma educadora, me encanta como a escola é limpa, permeada por artes locais, cheia de plantas, e parece inspiradora. A professora que nos acompanha conta que, a uns 10 anos atrás, **era uma escola horrível com muita precarização e hoje é modelo.** Ela conta que foi **graças ao engajamento de professores e comunidade, ou seja, as pessoas do próprio território,** que transformaram aquela escola em um ambiente leve e seguro (Diário de Campo, n/p).

Caminhando pela escola, vamos nos dando conta de que há projetos de agroecologia, biblioteca, clube de leitura, sala de robótica, informática e uma quadra poliesportiva, entre outras coisas. Ao conversarmos com a professora de ciências (mulher negra, cis, de

aproximadamente 40 anos), responsável pela horta e pomar, ela relembra de como foi o processo de começar os cultivos, que

A ideia era **melhorar as aulas, incentivar os alunos, “onde tinha área ociosa, a gente foi plantando”** pois **“tudo que é florido tem vida e o melhor é que os alunos respeitam”**. A professora continua nos dizendo que, “até aqueles **alunos muito ansiosos, que vivem no celular, no momento de mexer na terra, de regar as plantas, deixam o celular de lado.**” Quando pergunto a ela de onde vem esse gosto pelas plantas ela responde que **“desde criança, meus pais vêm do rural”** (Diário de Campo, n/p).

Conforme a narrativa contada pelas educadoras da escola, foi a professora de ciências, negra e de origem rural, a autora do projeto da horta e pomar. No ensaio "Somos da terra", Nêgo Bispo (Santos, 2020) aborda o *bem viver* como sendo *viver de forma orgânica*. Ele propõe que o *saber orgânico* é aquele enraizado nas tradições culturais e experiências vividas de um povo, transmitido oralmente ao longo das gerações, enquanto o *saber sintético* é uma construção que busca sistematizar e codificar esse conhecimento de forma muitas vezes artificial e que pouco se envolve com a vida.

É interessante destacar a premissa apontada pela professora de melhorar as aulas, incentivar os alunos, “era uma escola horrível com muita precarização e hoje é modelo” graças ao engajamento de professores e comunidade, ou seja, as pessoas do próprio território. Então não só a horta em si e o efeito que convoca os alunos à relação com a natureza e com as ciências, mas o modo como a escola foi integralmente restituída pela comunidade escolar. Lembremos que se trata de uma escola pública localizada no mesmo território onde a quantidade de adolescentes encarcerados e em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto é substancialmente alta.

Como diz Nêgo Bispo: “confluímos nos territórios, porque nosso território não é apenas a terra, são todos os elementos” (Santos, 2020, p. 7). Ou seja, o *saber orgânico* se apresenta na narrativa não somente vinculados à ciência das plantas e da terra, ressaltados nos gestos de cultivar a horta e o pomar, mas também no esforço comunitário e integrador, capaz de transformar paisagens, *reterritorializar* onde estava desterritorializado. Ao escutarmos da professora de ciências que “onde tinha área ociosa, a gente foi plantando, pois tudo que é florido tem vida”, notamos mais uma vez a estreita relação dos povos rurais ou quilombolas com a natureza, promovendo a *biointeração* com todos os elementos vitais (Santos, 2015).

Como tudo que é orgânico, essa escola-semente nos ensina que, em territórios ociosos, sejam eles existenciais ou físicos, é possível plantar, cultivar e produzir vida. Ao contrário da educação orgânica, a educação sintética colonialista interrompe uma relação prazerosa com a

terra, conforme explicitado por Nêgo Bispo ao criticar a visão colonialista da terra a partir da narrativa bíblica no livro de Gênesis (Santos, 2020).

Segundo o mestre quilombola, ao amaldiçoar a terra para aquele povo, o deus eurocristão os proibiu de tocar nela; ao dizer que a terra estava oferecendo ervas daninhas e espinhos, os impediu de comer dos seus frutos, folhas, sementes e flores; ao dizer que só poderiam se alimentar após o cansaço do labor, criou a noção de trabalho como sintetização da natureza (Santos, 2020). Essa visão eurocristã, monoteísta e capitalista promoveu a cosmofobia, instilando um medo da natureza a fim de justificar a desterritorialização de povos ao amaldiçoar a terra e associá-la ao trabalho árduo e ao sofrimento (Santos, 2020).

Amadou Hampâté Bâ (2010), mestre da transmissão oral e tradicionalista malinês, destaca a maneira integrada em que a educação em comunidades africanas tradicionais acontece, exemplificando que um determinado ancião conhecerá não apenas a *ciência das plantas*, podendo dizer quais as benéficas e quais as venenosas, mas também a *ciência das terras*, ou seja, as propriedades agrícolas ou medicinais dos diferentes tipos de solo, e a *ciência das águas*, que diz respeito à astronomia, cosmogonia, psicologia etc. Assim, uma pessoa tradicionalista passa sua vida inteira aprendendo, de maneira aplicada, um conjunto de conhecimentos válidos para a construção do *saber viver em comunidade*.

Ao tratar do contraste entre a educação moderna e a tradição oral, em como o conhecimento é internalizado, Hampâté Bâ (2010) destaca que, enquanto no ensino europeu o aprendizado pode não ser integralmente vivenciado, na tradição oral, o conhecimento é incorporado completamente ao ser. As crianças eram imersas em um ambiente cultural rico, absorvendo histórias, contos, provérbios e máximas que moldavam sua percepção de mundo e sua identidade (Hampâté Bâ, 2010). Assim, na educação africana tradicional era a vida cotidiana que servia como um constante processo educativo e não uma estrutura sistemática rígida como na lógica eurocristã.

Sem dúvida, temos discutido ao longo desta dissertação, principalmente neste e no item 5.1.3 “O menino reprovou por falta, três vezes. O gestor disse que não quer mais”, como a educação desempenha um papel fundamental na construção da subjetividade. Abrahão Santos (2017) adverte para a necessidade de nos atentarmos à importância da educação não apenas como fator determinante para o sofrimento mental e adoecimento, mas também como elemento crucial a saúde da população negra, retomada da identidade cultural, da memória, do amor próprio, o orgulho de si, de sua família, de seu povo e da contínua vontade de transformação.

Ainda sobre perspectivas orgânicas e quilombistas no contexto da educação, o segundo encontro foi em um Centro Comunitário que gere uma creche-escola para crianças da comunidade, entre outras atividades. Fui guiada a esse Centro durante o acompanhamento da equipe de medidas socioeducativas do CREAS em uma visita domiciliar, quando perguntei à mãe de Zaire<sup>57</sup> se havia alguma organização ali em seu território com a qual ela contava como rede de apoio, ao que prontamente ela me indicou a liderança desse Centro Comunitário.

Por pura força do acaso ou atração do cosmos, nesse mesmo dia em que a mãe de Zaire me falou da liderança do Centro Comunitário, que aqui chamarei de Nzinga, tive a oportunidade de escutá-la durante um ato de protesto no território em defesa de Mãe Bernadete<sup>58</sup>, falando sobre a brutal violência policial que vitimou fatalmente seu filho ainda adolescente. Logo fui em busca de seu contato, procurando conhecer um pouco mais da sua história e do Centro Comunitário.

Nzinga, mulher negra cis, aproximadamente com 40 anos de idade, cabelo crespo em corte black power, camisa amarela com escrita “[nome do seu território], meu amor”, me recebeu no Centro Comunitário com um sorriso aberto e contagiante.

**II** - Entro na pequena sala com uma estante cheia de livros, cores alegres, muitas crianças. Ela vai na frente direcionando e pergunta às crianças: “cadê o boa tarde da tia?”. Todas respondem um alto e enérgico: “Boa tardeeeeeee!!”.

Nzinga começa contando sobre uma parceria com outra **OSC que faz a formação política em direitos humanos com jovens de 15 a 21 anos**, a idade que seu filho estaria, caso não tivesse sido assassinado<sup>59</sup>. Além da formação política pros jovens, a OSC oferta uma bolsa de 150 reais. Nzinga conta que quando foi fazer a matrícula junto aos jovens, no primeiro momento, não falou da bolsa, mas disse: “**vem porque vai ser muito bom, você vai saber dos seus direitos, tal, tudo que você tem direito**” (sic).

Nesse mesmo programa, conta que está com um **adolescente atendido pelo Centro que estava “nesse rolê do tráfico”** e acabou “também levando um pau muito grande, que se machucou, quebraram o braço dele. E aí a gente tá com esse jovem, né? Que **eu chamei ele pra conversar**” (sic.). Nzinga conta que foi outro adolescente, que está em cumprimento de medida que fez isso com esse jovem (Diário de Campo, n/p).

<sup>57</sup> Nome fictício para proteger a identidade do adolescente que estava sendo acompanhado pelo CREAS, o mesmo que acompanhei durante o acolhimento, narrado no subtópico 5.1.1.

<sup>58</sup> O ato é organizado pelo Movimento Negro Unificado-PE após o assassinato da Ialorixá e líder quilombola, Mãe Bernadete, no dia 17 de agosto. Mãe Bernadete foi assassinada com 12 tiros, no quilombo Pitanga dos Palmares, em Simões Filho, na Região metropolitana de Salvador. Em 2017, seu filho Binho do Quilombo, foi morto da mesma forma, com diversos tiros dentro do quilombo Pitanga dos Palmares. Apesar do caso ter sido levado para a Polícia Federal, ninguém nunca foi preso e o crime segue sem solução. O descaso da polícia na investigação desde a morte de Binho, que levanta hipóteses sobre território, intolerância religiosa e facções criminosas, causou uma revolta em coletivos de pessoas negras e de terreiro, levando a manifestações por todo país.

<sup>59</sup> O filho de Nzinga foi assassinado por um policial militar nesse mesmo bairro do centro comunitário há alguns anos. Após anos tentando lidar com o luto, ela funda em sua antiga casa o centro comunitário em memória de seu filho e, neste momento, conversamos onde antes era o quarto do garoto.

Uma das primeiras percepções ao entrar no Centro foi o nítido vínculo de Nzinga com as crianças e as professoras voluntária. Assim que entrou e disse “cadê o boa tarde da tia?”, incentivando as crianças que me cumprimentasse, ao que respondem o “Boa tardeeeeeee!!” energizante. Em outros momentos da conversa, Nzinga e outras educadoras também comentam que, certos dias, quando as crianças estão muito agitadas, é Nzinga quem precisa ir lá falar com elas, nem que seja por chamada de vídeo, quando não consegue estar presente. E elas escutam e atendem.

Não só as crianças, mas percebemos também que Nzinga é validada como uma liderança e referência comunitária pelos adolescentes. Conforme a narrativa citada, Nzinga consegue despertar nos jovens da comunidade, de 15 a 21 anos, o interesse em participar da “formação política em direitos humanos” promovida em parceria com outra OSC, antes mesmo de saberem sobre o valor da bolsa de R\$ 150,0 (cento e cinquenta reais). Eles aderem à matrícula porque alguém como Nzinga, uma referência de liderança no território, está lhe dizendo: “vem, você vai saber dos seus direitos”.

Além de se atentar em ofertar oportunidades para jovens em geral, da comunidade e de periferia, Nzinga entende a importância de disputar ativamente aqueles jovens específicos que estão sendo cooptados pelo trabalho infantil no tráfico de drogas. A liderança conta de um garoto que está sendo aliciado “nesse rolê do tráfico”, e que o chama para conversar. O menino atende e começa a participar da formação política em direitos humanos oferecida no Centro Comunitário em parceria com outra OSC. A liderança relaciona o tráfico ao ócio dos jovens e abandono do poder público à comunidade:

Nzinga continua dizendo que os jovens estão se entrosando, e durante os encontros da formação, eles conseguem falar sobre **o que gostariam que tivesse na comunidade, “porque aqui a gente não tem uma praça. A falta de lugares para eles é que faz a motivação deles entrarem no tráfico”**. Ao salientar a ausência de praças, quadras e outros espaços de lazer para as crianças, conta que é **a escola comunitária que acaba sendo esse espaço de acolhida**, “os que estudam de tarde [na escola regular] vêm de manhã. Os que estuda de manhã [na escola regular], aí vêm à tarde”.

Então é dessa forma que a liderança vai tentando também trazer os adolescentes, procurando estratégias para **“buscar eles pra eles não entrarem nessa vida do tráfico porque a gente sabe que em comunidade é o caminho mais fácil pra eles”**, dessa maneira Nzinga diz que tenta ir **“mexendo com a mente deles porque a mente vazia... né?”**. Algumas das estratégias que utiliza são **as aulas de reforço, oficinas e palestras** (Diário de Campo, n/p).

Importante notar que a formação oferece um espaço de protagonismo jovem para que eles mesmos, a partir das suas vivências e conhecimentos, possam sugerir “o que gostariam que

tivesse na comunidade”. Nzinga denuncia que a ausência de investimento do Estado nas comunidades, por exemplo, com a ausência de praças e outros espaços de cultura, educação e lazer para uso coletivo “faz a motivação deles entrarem no tráfico” pois se trata de “mente vazia, né?” ou um esvaziamento sistêmico. Então a estratégia que construiu junto ao coletivo foi de promover as aulas de reforço, oficinas e palestras por meio de articulações e parcerias no território.

Nzinga sabe que sozinha não daria conta de acolher todas essas crianças e adolescentes. Mais uma vez, a premissa do saber orgânico de “onde tem área ociosa a gente vai plantando”, que vimos nos trechos do Diário de Campo, referentes ao primeiro encontro narrado com a escola-semente, aparece aqui também para além das ciências da planta e da terra, como sendo um “onde tem mente vazia a gente vai reterritorializando”. Ou seja, são pelas ciências da vida que a liderança comunitária vai construindo um modo de organizar que tece o *saber orgânico* em sua comunidade, como um artesão.

Hampâté Bâ (2010) ilustra como o conhecimento se integra não apenas às ações, mas à essência da vida, exemplificado pela figura do *artesão tradicional*, cujas práticas incorporam um código de conduta em relação à natureza e à comunidade. Ele destaca a distinção entre a escrita, que registra o saber, e o *saber em si*, herança ancestral latente transmitida oralmente de geração em geração, similar ao potencial contido na semente de um baobá.

A potência desse *saber em si* (Hampâté Bâ, 2010) pode ser encontrado tanto nas narrativas do primeiro encontro, ao notarmos que alunos “muito ansiosos” talvez não parariam para sentir, “mexer a terra, regar as plantas e deixar o celular de lado” caso fosse uma aula tipicamente ocidental pela escrita, e também neste segundo encontro ao passarem do estado de “mente vazia” para “falar sobre o que gostariam que tivesse na comunidade”.

Semelhante à escola fundada por Nzinga no Centro Comunitário, gostaríamos de evocar também a história de Zilda Chaves (2020), do coletivo Ocupa Alemão, situado na favela do Complexo do Alemão no Rio de Janeiro. Mãe e Avó, Zilda se apresenta dizendo que não tem curso superior, mas possui “a *vivência*, que é uma escola, principalmente, de mulher, preta e da favela, nascida e criada” (Chaves, 2020, p. 58) e que é essa vivência que forma bastante a consciência do coletivo. O Coletivo Ocupa Alemão, representado por Zilda, está construindo uma escola com fundamentos pan-africanistas para as crianças da comunidade, tendo como principal objetivo promover uma *outra forma de crescimento*, que não seja essa que o Estado passa. Nas Palavras de Zilda, estão construindo algo diferente de “um ensino que não diz tanto

para a gente, ao qual que a gente não fala, o ensino branco, que não condiz com a gente” (Chaves, 2020, p. 58).

Tendo firme o propósito coletivo de “tentar mudar para que essas crianças que venham agora, venham com outros saberes, saber de verdade da sua essência, saber quem são, como são” baseadas na vivência. Reconhecendo a importância e necessidade estratégica de adentrar à Universidade, com a construção da Escola Quilombista Dandara de Palmares, o Coletivo Ocupa Alemão espera que seus jovens, hoje crianças, cheguem ao ambiente acadêmico “com um conhecimento deles enquanto povo preto, enquanto povo da favela, conscientes do que eles são” (Chaves, 2020, p. 58), sendo agentes ativos na reedição de um mundo no qual o povo negro e indígena sejam vivos.

Assim, compreendemos o legado presente que mulheres negras, como a professora de ciências, Nzinga e Zilda, estão deixando de legítimas guardiãs da sabedoria de educação ancestral ou *artesãs da tradição quilombista no território*, confluindo as sabedorias de Hampâté Bâ (2010), Lélia Gonzalez (2020) e Beatriz Nascimento (2021).

Sem deixar de lado os “meninos que caem” (sic.), se referindo aos que estão em cumprimento de medidas socioeducativas, Nzinga continua a conversa dizendo que gostaria que o Centro fosse um apoio para esses jovens e cita o filho daquela mãe que me indicou o Centro Comunitário, o mesmo adolescente que acompanhei no acolhimento<sup>60</sup>:

**“Eu sei que quando sai [da medida em meio fechado], presta serviço e eu sei que já vai um ponto pra ele.** Eu conversei com a mãe dele, eu disse a ela, ela disse “mas ele tá”, e eu disse **“mas se ele quiser, a vaga dele eu guardo, pode ter certeza disso”.** Nzinga conta que, quando o garoto estava internado no meio fechado, a agradeceu muito e disse que queria sim, mas **“quando ele saiu, ele não quis”.**

Sobre a dificuldade de convencer o jovem a aceitar ajuda, Nzinga comenta outra fala da mãe do garoto que surgiu em uma conversa entre elas “eu já não sei mais o que eu faço, que **ele não quer nada com a vida, não quer fazer nada, não quer nada pra nada**” (sic). Nzinga reforça que o Centro está de braços abertos, **“o bom é que é aqui perto e eu puxo as orelhas, ele me conhece, a mãe me deu autoridade pra isso”** (Diário de Campo, n/p).

As narrativas destacadas, principalmente a que diz “quando ele saiu, ele não quis” e “ele não quer nada com a vida, não quer fazer nada, não quer nada pra nada”, leva-nos a pensar sobre o papel da decisão pessoal além do engajamento coletivo, mas também as condições para que essas decisões e escolhas sejam tomadas. Será que esse *querer* vem intrinsecamente de seu psiquismo ou possui relação com a sua história e território, sobretudo com a maneira como eles

---

<sup>60</sup> Ver 5.1.1 “Acolhimento” (p. 68).

vão sendo apresentados ao longo de suas vivências e como o adolescente vai assimilando sua identidade, cultura e história de seu povo?

Sobonfu Somé (2007), cujo nome significa “mantenedora do ritual”, ao compartilhar a sabedoria ancestral do povo Dagara, que vive na África Ocidental, destaca que, quando um casal tem um filho, ele é considerado filho de toda a comunidade, e a responsabilidade de cuidado não recai apenas sobre os pais biológicos, mas é compartilhada por diversos membros da aldeia, sua *família ampla*. Este sistema fortalece os laços afetivos e oferece suporte à criança em momentos de dificuldade, garantindo uma rede de apoio no qual as crianças são incentivadas a reconhecer várias pessoas como mãe, pai, irmãos, mesmo sem laços diretos, promovendo assim uma conexão comunitária e permitindo que todos na aldeia conheçam aquela pessoa profundamente, desde criança (Somé, 2007).

Rastros da perspectiva Dagara de família ampla e comunitária pode ser percebida quando Nzinga diz “o bom é que é aqui *perto* e eu puxo as orelhas, ele me conhece, *a mãe me deu autoridade* pra isso”, enfatizando a ideia de: 1) o Centro Comunitário é perto do adolescente referido, em cumprimento de medidas socioeducativas, não somente relacionado à proximidade de sua casa, mas também a proximidade de costumes, valores, cultura, estão no mesmo *território*; e 2) sobre a autoridade dada pela mãe do adolescente para que “puxe sua orelha”, advirta-o quando necessário, dê conselhos. Ou seja, ao educar crianças é definitivamente imprescindível o apoio de outras pessoas, pois, como diz o povo Dagara “é preciso toda uma aldeia para manter os pais sãos” (Somé, 2007, p. 44).

Há outro provérbio africano que diz *se os sábios mais velhos da aldeia não ensinarem as crianças, certamente os tolos da aldeia o farão*. No candomblé, a manutenção, transmissão e desenvolvimento da tradição ocorre pela pedagogia da oralidade, que se dá no encontro do mais velho com o mais novo, no qual ambos aprendem (Santos, 2017). Como no candomblé, a educação da população negra deve trazer a transversalidade da educação espiritual, isto é, daquela que nos coloca ante a responsabilidade de nós conosco, com a comunidade e com o mundo (Santos, 2017). Assim sendo, para o adolescente *querer algo com a vida* ele precisa ser iniciado em sua própria história e na história de sua comunidade, sua família ampla, ele precisa ser ensinado pelos mais velhos sábios, antes, em quais valores deverá basear suas escolhas para então tomar decisões em sua vida.

Apesar do nosso esforço neste capítulo por apresentar respiros e potencializações da vida em meio a guerra que produz o genocídio negro, não podemos simplesmente deixar de falar do que marca a origem do Centro Comunitário: a dor de Nzinga ao ter o filho assassinado

pelo terrorismo de Estado. Essa mesma dor permeia toda a conversa, produzindo sofrimento, mas se apresenta também como força motriz de agência comunitária a Nzinga. Ao aprofundar sobre o assassinato do seu filho, Nzinga segue:

Meu filho só saiu pra brincar... Tu não sabe o absurdo que foi a audiência da corregedoria, que o advogado lá do assassino do meu filho não sabia nem do caso e ele só fazia assim “mas ele tava fazendo o que na rua?” Eu disse **“meu filho é uma criança, ele tem direito de brincar, mas até isso vocês tiraram do meu filho. Nem o direito de viver, o direito humano, não teve direito nenhum”** (Diário de Campo, n/p).

Com olhos marejados, Nzinga segue apresentando revolta ao lembrar que seu filho saiu apenas para brincar, para jogar uma partida de futebol, coisas que qualquer criança da idade que ele tinha gostaria de fazer. Continua:

Agora, **eu não sabia que ele ia dar de cara com um monstro que se achou no direito de tirar a vida dele...** porque se eu soubesse ele não tinha saído, ele tinha ficado dentro da casa dele. Quer dizer que nossas crianças não podem sair pra brincar? Entendes? **Qual é o sentimento assim que eles têm? Por que a gente mora em comunidade não tem direito a nada?** (Diário de Campo, n/p).

Nzinga é contundente ao narrar a brutalidade com a qual o direito de ser uma criança, um adolescente, foi tirado de seu filho. O garoto estava na rua antes das 20h, brincando, quando foi assassinado por um policial militar reformado e a pergunta que o advogado faz a essa mãe é o que seu filho estava fazendo na rua. Nesse momento, fica ainda mais nítido o quanto crianças e adolescentes de favelas e periferias são expropriados de direitos como brincar, usufruir de lazer. De forma ainda mais algoz, tiraram dessa criança “o direito de viver, o direito humano, não teve direito nenhum”, como nos conta sua mãe em meio ao luto que nunca acabou. Para o Estado genocida, Nzinga formula a pergunta: “qual é o sentimento assim que eles têm? Por que a gente mora em comunidade não tem direito a nada?”.

Diante das lágrimas de Nzinga, lembramos do poema de Conceição Evaristo em memória de Beatriz Nascimento, “A noite não adormece nos olhos das mulheres”. Segue trecho:

A noite não adormece  
nos olhos das mulheres  
há mais olhos que sono  
onde lágrimas suspensas  
virgulam o lapso  
de nossas molhadas lembranças.

(...)  
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles  
e outras meninas luas

afastam delas e de nós  
os nossos cálices de lágrimas (Evaristo, 2017, p. 26).

Sem deixar que a noite adormeça seus olhos, em vigília, Nzinga atenta vigia a sua e a nossa memória (Evaristo, 2017), ora articulando em seu território estratégias ancestrais de acolhimento a crianças e adolescentes no coração do seu filho, como afetuosamente chamava o Centro Comunitário durante nossa conversa, ora ali, no quarto do menino se deixando desaguar, sentir e acolhendo também suas dores. São essas lembranças molhadas de Nzingas, Ainás, Ngambeles, Zildas, Beatriz, Lélias, Aparecidas, Suelis, e outras meninas luas, que vão afastando delas e de nós “os nossos cálices de lágrimas”, pois sem dúvida “um fio invisível e tônico pacientemente cose a rede de nossa milenar resistência” (Evaristo, 2017, p. 26).

Um estudo realizado por Mário Silva e Vera Rodrigues (2022) destaca pesquisas referentes ao movimento de mães e familiares vítimas do terrorismo de Estado, majoritariamente protagonizadas por mulheres, negras e periféricas, que vivem cotidianamente sendo coagidas, perseguidas e reprimidas pelo Estado e que buscam o direito à memória de seus filhos e a garantia do direito de viver de outros jovens. Nesse contexto, tal como nas narrativas de Nzinga, aparecem questões relacionadas à morte, dor, sofrimento, luto, luta e maternidade, imbricadas às relações de gênero, raça e classe (Silva; Rodrigues, 2022). Os autores comentam que, mesmo diante das dores e do luto, essas mães e familiares conseguem se organizar na luta por memória e justiça, em disputa com o Estado brasileiro.

Assim como Silva e Rodrigues (2022), é preciso chamarmos atenção também para não essencialização do lugar materno, como relação de aptidão das mães com o carinho e cuidado, lembrando que mulheres negras também fazem a luta, ativismo, militância, mas além disso, também precisam de cuidado, dignidade no amor, trabalho digno, educação de qualidade, lazer e todos os direitos. Nessa perspectiva também, no Centro, acontecem atividades de solidariedade entre as mães. Junto a outras parcerias, Nzinga e o coletivo de voluntários promovem doação de cestas básicas, cursos profissionalizantes, entre outras ações, a mães solo da comunidade. Inclusive, a mãe do adolescente que me indicou o Centro, é uma das beneficiárias dessas atividades. É importante ressaltar que ambas as mães, Nzinga e a mãe do adolescente em MSE, são mulheres negras, assim como a maioria das mães solas que moram no campo-território da pesquisa.

Quando perguntei sobre o que, em sua percepção, mais atrai essas crianças a ficar no Centro, Nzinga me respondeu: “eu acho que é o Centro sabe... pra mim, é como eu disse, aqui é o coração do meu filho e meu filho é amor. *Então as crianças se sentem acolhidas aqui, é o*

*acolhimento, o carinho, atenção*”. Pensando junto a Nzinga, Beatriz Nascimento (2018) e Sobonfu Somé (2007), entendemos cada criança e adolescente como um *corpo-território*. Um corpo que se constitui como *território existencial e físico*, no qual se inscreve os efeitos do genocídio, mas também a sua capacidade de agência. Nessa perspectiva, quando uma escola diz que “não há vagas”<sup>61</sup> para algum desses jovens, cuja maioria é negra, está rejeitando um território inteiro. E quando os acolhe, está acolhendo toda a sua comunidade.

Durante a entrevista, me dou conta que estamos em 27 de setembro. Além de próximas ao aniversário do filho de Nzinga, que ela mesma lembra durante a nossa conversa, é também um dia antes do dia de Erês ou dos Ibejis, entidades crianças para religiões de matriz africana. São entidades protetoras das crianças e adolescentes que trazem vida e alegria para a comunidade. Bejiróó! Oni Beijada!

\*\*

*Certo dia, andando pela sua quebrada, Zaire parou na praça e viu um aglutinado de gente. Uma pretalhada organizada com cartazes, carro de som, microfone. Uma galera na organização das falas e mais uma porção de gente ali, apoiando, ouvindo, aplaudindo, colando lambes, fazendo grafitagens. Era o movimento negro, mais vivo do que nunca, bradando justiça por Mãe Bernadete, Binho e todas as vítimas do terrorismo de Estado.*

*Conforme Zaire ia se aproximando, escutava com mais nitidez um senhor negro, liderança de movimento social que estava agora com a fala. Logo reconheceu a voz, era seu amigo das antigas, Preto Velho.*

*Ele dizia:*

*– As nossas periferias são os nossos quilombos de resistência. O sistema FUNASE é um sistema falido que não ressocializa como também não ressocializa o sistema adulto. Precisamos aqui cuidar das nossas crianças e adolescentes. A gente precisa dar um basta nisso, lutando como a gente sempre fez. A gente não vai esperar que o governo do estado, o governo do município ou quem estiver de plantão, venha nos salvar. Se não atender as nossas pautas, nós não vamos parar de fazer atos em todo o Brasil!*<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Ver item 5.1.3 “O menino reprovou por falta três vezes. O gestor disse que não quer mais” (p. 83).

<sup>62</sup> Narrativa extraída do Diário de Campo a partir da andança pelo campo-território da pesquisa quando participei do ato em 17 de agosto, promovido pelo movimento negro em justiça pela Ialorixá e liderança quilombola, Mãe Bernadete.

*Zaire se emociona ao escutar com tanta potência as palavras de seu vovô, amigo, mentor e guia, que continua:*

*– Precisamos resistir, persistir e estar na luta sempre, precisamos sair daqui pras nossas periferias, cada um, cada uma, e fazer o trabalho de base, construir isso, trazer pros nossos contextos as realidades das violências que o nosso povo sofre.*

*Após o ato, rolaram ainda umas batalhas de RAP, oficinas de slams, meninas e meninos, mulheres e homens. Muitos negros, indígenas, alguns brancos. Todos ali, em uma ode à cultura e luta preta e originária. Zaire se lembrou de que era disso que tanto falava com a educadora social naquele dia sobre a PSC. Ele queria que fosse assim a sua prestação de serviço à comunidade. Ali, sim, era sua comunidade.*

\*\*

Os movimentos negros emergentes nos anos 1920 enfatizam a necessidade de uma educação abrangente que reafirme a presença negra na história do Brasil. Essa abordagem educacional visa formar cidadãos conscientes de sua identidade e papel na sociedade, ao reconhecerem-se no contexto histórico e social do país. Além de reparar danos psicológicos e promover a saúde mental, a educação pode ser vista como um meio de cultivar o amor próprio, o orgulho e a transformação nas condições de vida de comunidades negras, representando um marco na construção da identidade cultural e memória coletiva (Santos, 2017).

No primeiro encontro que narramos, na escola parceira do CREAS para medidas em PSC, a transformação do ambiente escolar foi testemunhada como resultado do engajamento comunitário. A professora de ciências, com sua origem rural e conexão com a terra, liderou projetos de agroecologia, destacando a importância do *saber orgânico* enraizado na cultura e na experiência vivida. Essa abordagem resgata tradições africanas e quilombistas de educação integrada, nas quais o conhecimento não é apenas registrado, mas internalizado e aplicado na vida cotidiana, uma abordagem contrastante com a educação sintética colonialista.

No segundo encontro que narramos, no Centro Comunitário liderado por Nzinga, reconhecemos uma resposta comunitária à violência policial e ao genocídio negro. O Centro oferece apoio emocional, educacional e comunitário, reconhecendo as crianças como *territórios vivos* que precisam de acolhimento e cuidado. A narrativa de Nzinga, marcada pela dor da perda de seu filho, ilustra a luta de mães negras por memória, justiça e dignidade. Esses encontros ecoam as tradições africanas de educação, onde a transmissão do conhecimento acontece no contexto de cuidado, comunidade e resistência.

De acordo com Neusa Sousa (1983), as múltiplas vozes de negros e negras conscientes de sua identidade e memória, fazem emergir “uma identidade que lhe dê feições próprias, fundada, portanto, em seus interesses, transformadora da História – individual e coletiva, social e psicológica” (p. 78). Ou seja, apesar das insistentes táticas de genocídio, não estamos simplesmente tombando ou resistindo, estamos criando novas táticas baseadas em antigas sabedorias, reeditamos nossos ciclos, produzindo novas subjetividade e reterritorializamos nossos quilombos, atualizando a cultura negra nas periferias.

Os dois encontros que narramos aqui nos fez sentir que o território é vivo e tem força auto organizativa, através dos protagonismos juvenis e comunitários. Seguindo os princípios da sabedoria orgânica e quilombista, ressaltamos a importância de fortalecer estratégias comunitárias para garantia e proteção de crianças e adolescentes, reflorestando nossos territórios, existenciais e físicos, com tecnologias de produção de vida. Assim, os relatos desses encontros destacam a importância da reconexão com as raízes culturais e protagonismo comunitário como fundamentos para uma prática socioeducativa mais integradora e eficaz.

No próximo e último tópico das trilhas, conversamos sobre pensamentos nutritivos para germinar a *justiça e reparação*, sob cosmologias quilombolas e *bantu-kongo*.

### **5.2.2 Sementes quilombolas e *bantu* para germinar justiça e afirmar políticas de vida na socioeducação brasileira**

O SINASE é operado, principalmente, por instituições que formam o Poder Judiciário Brasileiro e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Essa matriz de instituições operadoras do SINASE vai gerando sentidos e valores nos atores sociais dessa política pública, sobretudo trabalhadores e adolescentes que estão em cumprimento de medidas socioeducativas, bem como seus familiares e comunidade. Durante o acompanhamento no CREAS, algo que nos chamou atenção foi a recorrente percepção de que o CREAS, aparelho do SUAS, desempenha uma função de “braço operacional do judiciário” (sic.), de acordo com as percepções de alguns educadores e analistas do CREAS acompanhado. Essas percepções apareceram algumas vezes e no tom de queixa como quem diz “não somos apenas isso” ou “não queremos ser apenas isso”.

Além do apontamento realizado pelos trabalhadores do CREAS, houve uma cena narrada por uma educadora durante o levantamento de como foi a semana sobre um caso específico de um adolescente. Segue narrativa da educadora, conforme registrado em Diário de Campo:

“No dia da visita [domiciliar], **o menino tava com raiva e esquecemos de levar o PIA. Depois, fomos de novo, era só pra assinar, ele correu**”. A educadora conta que encontraram ele próximo ao terminal. Pergunto se ele estava no terminal para pegar ônibus, e responde que “não, acho que ele tava conversando com os taxistas com as pessoas que tavam lá paradas”, **“dizem que todo dia ele sai para colher cajá e vender”**.

Pergunto qual foi o ato infracional atribuído, “tráfico”. A educadora conclui então dizendo que **“ele não assinou o PIA, notificamos a vara e possivelmente ele vai entrar em busca e apreensão”** (Diário de Campo, n/p).

Um adolescente sentenciado com a medida socioeducativa em meio aberto, que trabalha colhendo cajás para vender, correu ao ver a equipe do CREAS. O fluxo padrão seria, como “ele não assinou o PIA”, notificar a vara e iniciar a busca e apreensão, o que geralmente acontece após tentativas de contato sem sucesso do CREAS com o adolescente e família. Isso significa que, provavelmente, o próximo contato que o SINASE faria com esse adolescente seria via Polícia Militar, que o apreenderia onde estivesse, por ser considerado um adolescente que descumpriu a medida.

Me espantei com o tratamento, me gerava o sentimento de que o adolescente era um “criminoso foragido” por ter corrido de assinar o PIA, que inclusive havia sido esquecido quando na primeira visita e, segundo percebido pela educadora, o adolescente expressava o sentimento de raiva. Insisti com dúvidas relacionadas ao caso. Como a educadora percebeu meu interesse, sugeri que tentássemos fazer mais uma visita juntas, antes que ele já fosse para busca e apreensão. Não havia telefone para conversar com eles, então fomos até seu território, ver se conseguíamos encontrá-lo em casa.

A casa de \*\*\* tem uma escada e a mãe dele estava bem no topo da escada, em uma cadeira de roda. Vi mais três crianças na casa. Não entramos, conversamos ali na escada mesmo. A educadora pergunta por \*\*\*, e sua mãe diz que ele havia acabado de sair de moto pra jogar bola com amigos. A mãe disse que tava sentindo que era pra ele ficar em casa, que disse ao filho **“eles vão mandar te prender” “o juiz vai mandar o CREAS vir aqui”**, ela nos conta.

A casa era referida pela educadora como uma das mais humildes que já havia visitado, e quando acompanhei, também me dei conta de que se tratava de uma família em situação de vulnerabilidade e parecia extrema pobreza. A mãe, mulher negra e pessoa com deficiência física, nos diz que estava sentindo que era para o filho ficar, chegou a alertá-lo “eles vão mandar te prender”, “o juiz vai mandar o CREAS vir aqui”. É nesse momento que começo a imaginar talvez quais as condições que fizeram o adolescente correr da equipe do CREAS, e talvez sejam as mesmas que geraram dificuldades na comunicação para o adolescente do que acarretaria a

assinatura do PIA. O CREAS, nessas condições, parecia mesmo ter se tornado um “braço operacional do judiciário”. Uma das nossas hipóteses é que o adolescente estava com pavor de ser preso e acreditava fortemente que o CREAS tinha algo a ver com esse risco.

Se o CREAS é um articulador no território que busca atender às demandas judiciais, uma vez que trabalha para *cumprir* sentenças do juiz referentes às medidas socioeducativas em meio aberto, como podemos esperar que a comunidade não relacione o *poder* de *prender* ou *soltar* também ao CREAS? A partir dessa questão trazida pelo campo e continuando as discussões que já tecemos ao longo desta dissertação sobre como o colonialismo vai forjando a socioeducação nos territórios, procuramos assentar mais o nosso olhar em como fabular horizontes quilombistas e *bantu* para contracolonizar essa atuação colonialista da socioeducação e propor uma *justiça* junto às comunidades, ao mesmo tempo, reparadora e desencarceradora.

Na lógica ocidental e colonialista de justiça, o cometimento de um delito é atribuído única e exclusivamente a quem o executa, e a função do poder judiciário é, portanto, extirpar, encarcerar, exterminar as pessoas e/ou subjetividades a quem se atribui o cometimento de delitos, e não as condições sócio-históricas para tal. Neste sentido, o ocidente fabrica inimigos e ódio contra uma parte da população que vai ser criminalizada, neste caso, jovens negros. Com isso, produz elementos fundamentais para o que chama de civilização. Nesta lógica, não interessa à sociedade integrar-se ao “delinquente”, mas diferenciar-se dele.

Na cosmologia Bantu-Kongo, analisada pela tese de Tiganá Santana (2019) a partir da obra “Cosmologia africana dos bantu-congo: princípios de vida e vivência” do congolês Bunseki Fu-Kiau, podemos perceber que as concepções de *crime*, *justiça* e *reparação* diferenciam-se fundamentalmente da lógica ocidental colonialista, que muitas vezes enfoca a responsabilidade individual. Segundo a perspectiva africana, o conceito de *crime* ou *delito* vai além da ação individual, sendo percebido como um fenômeno social que surge da interação entre o indivíduo e seu ambiente, incluindo fatores históricos, culturais, sociais e ambientais.

Segundo Bunseki Fu-Kiau (2000 citado por Santana, 2019), a abordagem da justiça na cosmologia Bantu-Kongo destaca a importância da conciliação e da restauração das relações dentro da comunidade. Em vez de focar na punição do transgressor, o sistema judiciário baseado na comunidade busca entender as raízes do conflito e encontrar soluções que promovam a reconciliação e reestabeleçam o equilíbrio social. Na linguagem jurídica colonialista, diz-se “cometer um crime”. Entretanto, “na maior parte das culturas africanas, e na cultura Kongo em particular, diz-se “Nata n’kanu”, *carregar um crime*” (Bunseki Fu-Kiau, 2000 citado por

Santana, 2019, p. 55, grifos nossos). Ou seja, o crime é apenas *carregado* por algum membro da comunidade, externado por uma pessoa, mas toda a comunidade é responsabilizada e impactada. O julgamento, portanto, deve considerar toda a comunidade na qual o crime encontra suas raízes.

Na cosmologia Bantu, todas as interações entre os membros da comunidade ocorrem no plano da horizontalidade, representando sua verdadeira esfera religiosa. Quando essas relações são prejudicadas, a liderança convoca uma reunião de re-ligação para restabelecer os laços, visando reconectar o que foi desfeito. Esse processo restaura o equilíbrio na comunidade, fortalecendo a conexão bio-espiritual e permitindo que a comunidade se eleve novamente, conectando-se tanto com a energia vital suprema (Nzâmbi), quanto com os ancestrais (Bakulu), em uma dimensão vertical entre a terra e os céus, e entre os mundos superiores e inferiores, além da horizontal entre todos da comunidade (Santana, 2019).

Como exemplo de um sistema de governança tradicional baseado na participação comunitária, podemos evocar a cultura dos povos Tswana, em Botswana, que possuem raízes profundas na tradição Bantu. Para os Tswana, a Instituição Judiciária é chamada de “Le Kgotla”, uma palavra setswana referente a assembleia tradicional para resolução de conflitos. As reuniões de julgamento são realizadas debaixo de uma árvore, simbolizando a ligação com a natureza e a busca pela harmonia entre os membros da comunidade (Kama, s/d).



Figura 6. Le Kgotla.  
Fonte: lisapoyakama.org

Nesse mesmo sentido, a noção de *reparação* na cosmologia Bantu-Kongo vai além da compensação material, buscando restabelecer as relações rompidas e fortalecer os laços

comunitários. A ênfase na responsabilidade coletiva e na solidariedade reflete-se na ausência de estruturas policiais nas comunidades tradicionais, onde os membros se sentem mutuamente responsáveis pelo bem-estar uns dos outros (Santana, 2019; Kama, s/d). Essa característica das forças policiais ser desnecessárias em comunidades bantu também é encontrada no Brasil, em comunidades quilombolas, conforme evidenciado por Santos (2017).

Nêgo Bispo (Santos, 2017), nos conta que em sua comunidade quilombola Saco do Curtume localizada no Piauí, semelhante a todos os outros quilombos espalhados pelo país, não há necessidade de polícia para resolver os conflitos internos na comunidade,

Vai ver aonde é que tá mais a violência, se é onde tem polícia ou onde num tem polícia. Naldim, quando foi que mataram uma pessoa na tua comunidade? (Mestre Naldim sinaliza que não lembra). Quando foi que mataram uma pessoa na comunidade de Naldim, Naldim não lembra, porque **lá não tem polícia, lá não tem advogado. Só precisa de advogado uma sociedade que não se sustenta. Perversa. Que quebra contrato.** (...)

Como é que nós resolvemos nossas questões na nossa comunidade? **Antes de fazer, a gente combina, consulta algumas pessoas. E se não der muito certo, a gente tenta corrigir.** Se a coisa foi feita e não saiu do jeito que se combinou pra ser feita, qual é o caminho? Fazer de novo. Consertar. **Não é castigar quem não acertou pra fazer.** Às vezes a pessoa não fez do jeito que era pra fazer não foi porque é mau. Num fez porque num acertou (Santos, 2017, n/p, transcrição de vídeo).

Conforme o mestre quilombola, as sociedades que necessitam do controle policial e de advogados são aquelas que não se sustentam, sociedades perversas que quebram contratos entre seus próprios membros, o que não é o caso de sua comunidade, nem de tantas outras que ainda preservam heranças africanas tradicionalistas e bantu. Em outro ensaio, Nêgo Bispo continua criticando a falsa ideia colonialista de que armas e polícia existem para promoverem a paz, já que nem “as cidades, com todas as suas armas, não vivem em paz, e nós da comunidade vivemos em paz sem as armas, logo vê-se que não são as armas que resolvem os problemas” (Santos, 2020, p. 7).

Aqui, é muito importante a ressalva sobre essa paz nas comunidades quilombolas, evidenciada pela narrativa de Nêgo Bispo (2020), ao que o pensamento beatriziano nomeia de “paz quilombola”, um sentido de nação africana e bantu que produz vida nos territórios existenciais e físicos por meio da capoeira, do samba de coco, do teatro, dos ritos espirituais, entre tantas outras manifestações da cultura e alegria, trazido por homens, mulheres e crianças africanas, documentado em seu próprio corpo-memória (Nascimento, B., 1989; 2021). Ou seja, há algo frequentemente ignorado ao abordar territórios quilombolas e de periferias, que é relacionado ao afeto, isto é, à capacidade de vida e liberdade presente nessas comunidades,

mesmo diante de tantas adversidades, que se realiza pelas redes de apoio tecidas desde dentro, costurando o território existencial e físico.

E se não há polícia, como se resolve os conflitos em comunidades quilombolas, como a de Nêgo Bispo? A resposta parece ser simples: antes de fazer, as pessoas são consultadas e realizam acordos. Se não sair conforme o combinado, a comunidade tenta corrigir, em vez de punir quem não acertou fazer (Santos, 2017). Ou seja, em todas as perspectivas africanas tradicionais e quilombistas que conhecemos até agora, a participação da comunidade é fundamental para a transformação e resolução dos conflitos. Desse modo, é estritamente necessário criar mecanismos e espaços para lidar com esses conflitos, inclusive quando se trata do que chamamos de “ato infracional” ou “delito”, evitando acumulá-los e reestabelecendo o equilíbrio na comunidade.

Retomemos a narrativa de início deste subtópico, referente ao pavor do adolescente em relação ao CREAS, evidenciado pela expressão de raiva no primeiro encontro, no segundo momento, quando o menino corre da equipe de medidas socioeducativa e, no terceiro momento, quando acompanhamos o CREAS em visita a sua casa e sua mãe conta que o alertou para ficar em casa dizendo “eles vão mandar te prender” “o juiz vai mandar o CREAS vir aqui”. A partir dessas narrativas e também do que temos acompanhado durante a pesquisa, percebemos que há um tipo de desconfiança nas comunidades com relação ao que exatamente é a função do CREAS no campo das medidas socioeducativas e por que ele anda tão próximo ao poder judiciário e policial. Esse sentimento vai se agravando à medida em que os adolescentes e seus familiares, a comunidade, vão entendendo que há um papel no CREAS talvez muito mais alinhados a instituições judiciárias e policiais, do que à Assistência Social propriamente dita. E todos sabemos o que controle jurídico e a polícia faz, historicamente, com os territórios periféricos.

Diante disso, voltamos à questão de como os territórios podem avistar horizontes quilombistas e *bantu* para contracolonizar essa atuação na socioeducação e propor uma *justiça* junto às comunidades, ao mesmo tempo, que afirme políticas de vida e desencarceramento? Para construir melhor essa questão e ajudar nas fabulações a partir de perspectivas quilombistas e bantu, tomemos como exemplo o ato infracional equivalente tráfico de drogas.

No contexto de medidas socioeducativas em meio fechado no estado de Pernambuco, o “Tráfico de drogas” é o segundo ato infracional que mais leva os adolescentes ao encarceramento, representando 27% de todos os casos registrados em 2013, equivalente a 1.127 casos, ficando atrás apenas de “Roubo”, que representava 36% dos casos, equivalente a 1.497 registros no ano de 2013 (Pernambuco, 2015). De 2013 a 2018, no contexto de meio aberto em

Recife, o “Tráfico de drogas” foi o principal ato infracional que levou adolescentes a cumprirem medidas, representando 39% dos casos, equivalente a 800 registros, seguido de “Roubo” (35%), “Porte ilegal de arma” (5%), “Lesão corporal” (4%) e “Furto” (3%) (Recife, 2018, p. 48).

Importante destacar que quase 10% de todos os adolescentes em cumprimento de medidas em meio aberto em Recife eram, durante o período de 2013 a 2018, de origem de um mesmo bairro periférico, o que mais possui incidência de atos infracionais, tendo registrado 224 de todos os casos no município (Recife, 2018). Ainda hoje, de acordo com informações obtidas durante o acompanhamento, esse é o bairro de maior incidência de atos infracionais.

Diferente de reforçar narrativas criminalizantes sobre territórios de periferias e favelas como faz a perspectiva colonialista, na cosmovisão bantu, precisamos buscar as raízes na comunidade, as condições capazes de fazer com que uma mesma infração seja *carregada* repetidas vezes por adolescentes, membros de comunidades periferadas. É preciso investigar também as raízes não só de instalação dessas infrações que geram o desequilíbrio das comunidades de periferia, mas também quais as condições que as mantêm ali ao longo de tantos anos, mesmo com adolescentes saindo do seu território, diariamente, para cumprir MSEs.

Diante disso, entendemos que a socioeducação não transformou a comunidade nem buscou reestabelecer o seu equilíbrio, suas relações – como as cosmologias bantu e quilombolas nos ensinam –, apenas produziu um efeito de projeto *individual* sendo cumprido. Se quase 230 adolescentes de um mesmo bairro “cometeram” atos infracionais, com preponderância em um específico, evidencia-se, sem dúvida, uma questão de *território*, e não *individual*. Dito em outras palavras, o adolescente passa a ser entendido, portanto, como um microcosmos da dinâmica familiar, comunitária e social, e não um inimigo a quem deva recair todo o julgamento.

Atualmente, os povos bantus estão presentes em várias regiões da África subsaariana, incluindo países como República Democrática do Congo, Angola, Moçambique, Tanzânia, Zâmbia, entre outros (Santana, 2019). Segundo Hampâté Bâ (2010), o grande problema atual da África tradicional é o da ruptura da transmissão e podemos considerar esse também um problema na diáspora fora do continente, como no caso do Brasil. Dos quatro milhões de indivíduos sequestrados da África subsaariana, 75% vieram do mundo banto-falante, foram os bantus os primeiros negros a serem transmigrados para Pindorama em 1546 (Santos e Silva, 2018), ao mesmo tempo em que estas terras estavam sendo expropriadas e transformadas em Brasil. Hoje, é em territórios quilombolas que essas sementes dos sentidos de vida e vivência

bantu-kongo vêm sendo germinadas e cultivadas ao longo da história, preservando práticas culturais, crenças espirituais e sistemas de organização social.

Apesar de não se dirigir diretamente aos princípios quilombolas, quilombistas e Bantu, entendemos que Angela Davis (2018), quando questiona a eficácia das estratégias punitivas e defende a adoção de abordagens de justiça reparadora, conflui com esses povos. Ela destaca a necessidade de o ocidente criar estratégias de desencarceramento, transformando tanto as políticas de combate ao crime quanto as condições socioeconômicas que alimentam o encarceramento em massa, especialmente entre jovens negros e jovens de comunidades marginalizadas. Davis (2018) argumenta que é crucial explorar alternativas à prisão como o principal método de justiça, buscando novos caminhos que promovam a verdadeira justiça e a reparação dos danos causados pela injustiça social.

Diante desses princípios, reforçamos a necessidade de potencializar as alternativas desencarceradoras no sistema socioeducativo no meio aberto, ao contrário das prisões que se perpetuam no meio fechado. Alternativas essas que tenham raízes e fundamentos em políticas de vida como estas que conversamos neste tópico: quilombolas, bantus e afrodiaspóricas. Desse modo, concluímos estes capítulos de discussão semeando os saberes ancestrais para germinar uma nova perspectiva de justiça brasileira que seja afirmadora da vida e reparadora, a começar pelo campo socioeducativo que afeta sobretudo a vida de adolescentes negros.

E sem pestanejar, conjuramos ao projeto de tecer uma psicologia crioula (Velooso, 2022) ou psicologia quilombista, comprometida com a vida, com a liberdade e o fim das injustiças coloniais, que valorize genuinamente a escuta e os saberes do viver, enraizando-se nas origens para nomear e compreender os acontecimentos presentes, e assim, projetar um futuro sem genocídio. Trabalhamos fortemente em prol do fim desse mundo eurocristão, monoteísta e colonialista, mas, principalmente, por uma nova confluência.

\*\*

*Ao longo destes mais de trezentos anos em que tenho sido criança e adolescente preto no Brasil, passei por diversas instituições que se diziam protetoras, de correção, de bem-estar e agora, por último, elas se nomeiam como socioeducativas. Nasci em torno do ano 1710 no Brasil, mas fui gerado desde o Reino do Kongo. E tudo o que me contaram da minha mãe é que ela foi possivelmente traficada da Costa da Mina de África. Mas no fundo da minha memORIA, eu sei, minha mãe era uma rainha e liderança política africana.*

*Ainda bebê, fui brutalmente separado da minha mãe, e abandonado na Santa Casa. O Estado Brasileiro me explorou desde muito cedo, quando ainda se chamava de “colônia de Portugal”. Quando completei quatro anos de idade, já trabalhava como um adulto lá na Santa Casa de Pernambuco. Aos seis, eles me venderam clandestinamente a um fazendeiro branco, português escravocrata, que tinha pagado a metade do valor do que uma criança preta da minha idade valeria nos mercados escravistas. As freiras católicas diziam para mim que ele estava me “adotando. Quando cheguei lá, eu fui obrigado a, de dia, brincar com o filho dele, que tinha a minha idade e, à noite, trabalhava. Em poucos meses, fugi de lá. Ali não era minha casa.*

*Minha casa era no Kongo com minhas várias mães, meus muitos pais, minhas diversas irmãs e irmãos, minha comunidade. Quando a gente sai de casa, uma parte nossa necessariamente fica lá, no lugar que partimos. Só a outra parte-ida vai. E da forma que partimos pra Pindorama foi muito pior, pelos tumbeiros, acorrentados em condições pavorosas. Alguns pulavam para a Kalunga grande, tentando reencontrar nossos ancestrais. Minha mãe não pulou, ela suportou a travessia no oceano Atlântico. E quem pulou não foi menos corajoso, não. Foram estratégias de vida diferentes. Mas todos queríamos viver.*

*Comecei a viver na rua aos seis anos de idade. O oposto de casa, eu pensava, é a rua. Mas agora entendo, posso dizer que estive e estou ainda no olho da rua, e aqui aprendi a construir um outro sentido de “casa”. Estar sem-teto é diferente de estar sem-chão e, na rua, não há um que fique sem chão. É aqui que se ganha pão e chão. O olho da rua acontece de encontros, alguns são muito potentes, como meu encontro com Preto Velho, ao mesmo tempo meu vô, amigo, irmão e guia. O povo da rua que me acolheu aqui. Saravá, axé, mojubá.*

*Aprendi com Preto Velho que quando saímos do nosso lugar, nossa casa, e deixamos partes nossas lá, é como se nosso corpo, nosso Orí, nosso Okan, ficasse destapado, aberto, vulnerável a várias outras coisas, casas. Alguma parada pra assimilação é crucial pra gente não sair entrando de qualquer jeito em outras coisas, casas. Então aprendi a parar, conversar com o Orí, com o Okan e também com o fora. Aprendi a me entender também apesar desse não-lugar, não-casa.*

*Na ditadura, fui preso por vadiagem só por estar na rua. Na chamada “redemocratização”, fui preso por tráfico de drogas. Durante a pandemia de COVID 19, continuei encarcerado no CENIP e minha audiência de custódia atrasou por meses.*

*Na minha quebrada, vi muitos meninos pretinhos como eu ou mestiços e tinha alguns brancos pobres também, poucos, mas tem, caírem e serem enganados pelo tráfico. Uns me*

*diziam que era só pra curtir, relaxar a mente, apertar um... outros disseram que entraram pra ganhar dinheiro, acabaram fazendo outras coisas também... roubando, ferindo pessoas. Mas todos eram de quebrada... me pergunto o quão longe a gente tá da nossa comunidade? Dos nossos ancestrais? A gente vivia em uma comunidade que era possível abominar atos injustos porque simplesmente tínhamos tudo ali, era tudo nosso.*

*Hoje caminhei pelas ruas de Recife, cheguei ao Pátio de São Pedro no início da tarde<sup>63</sup>. Tinha muitos jovens de axé de vários terreiros, vindos de diferentes lugares de Recife. Mas também havia uma unidade, parecia uma coisa só. Vi quando as barraquinhas chegaram e, com a ajuda de muitas mãos, estavam todas de pé em formato circular, após alguns minutos. Em seguida, começaram a ornamentá-las, cobriram com panos brancos, outros com estampas africanas, outros com chitas... As pessoas trabalhavam como uma comunidade. Enfeitavam com muitas plantas também. Depois chegaram as comidas, tinha de tudo. Tinha barraca com os pratos preferidos de Oxalá, Xangô, Yemanjá, Ogum, Exu, Ibejis, Oxum, Obaluaê, Iansã... Tudo tinha um sabor bonito de ver e cheirar, era sinestésico.*

*Foi começar a parte dos shows lá pela tardezinha, entraram alguns artistas, atabaques, agbê, pontos de terreiro, coco... Me senti feliz e vivo. Depois, a parte mais esperada, abriu para degustação. Cada prato, os filhos das casas apresentavam pra gente, fui alimentado pela pipoca, amalá, omolocum, egbó, muitos doces, pratos ancestrais e outros alimentos que guardavam segredos milenares... Soube, conversando com uma irmã que o evento se chamava "Ajeun", um termo da cultura de yorubá formado por "awa" (nós) + "jeun" (comer), significa "comer juntos", nomeando o momento de comunhão dos alimentos nas casas de axé.*

*Preto Velho dizia que a Confluência acontece no movimento das águas pelos rios, pela terra. E a Transfluência é no movimento das águas pelo céu<sup>64</sup>.*

*Perguntei uma vez a ele:*

- Mas como um rio que está no Brasil conflui com um rio que está na África, vô?*
- Pelas nuvens, Zaire, pela chuva, pelos rios do céu... Se é possível que as águas doces que estão no Brasil cheguem à África pelo céu, também pelo céu a sabedoria do nosso povo pode chegar até nós aqui.*

---

<sup>63</sup> Narrativas inspirada nos sentimentos e percepções evocados com minhas danças na I Mostra Recifense de Gastronômica Ajeun, produzida pela *Uh, ibura aê!*, produtora sociocultural periférica, no dia 22 de setembro de 2023 no Pátio de São Pedro, localizado no bairro de São José em Recife-PE.

<sup>64</sup> Narrativa inspirada por Nêgo Bispo (Santos, 2020).

*É, meu velho, as águas da nossa casa chegaram aqui, nesse encontro de sabores e tradições, reequilibrando conexões entre a comida e a espiritualidade. Envolvido pelo som de tambores, canções e sabores quilombolas e afrodiaspóricas, me sinto sendo transfluído para o coração da minha cultura. Me juntei, e me deixei confluir. Depois choveu, água doce caindo do céu, e eu fiquei ali, junto a muita gente na chuva, na comida, na música, na dança...*

## 6 CONFLUÊNCIAS QUILOMBISTAS... COMEÇO, MEIO, COMEÇO...

*Vivas, vivas porque todas as vidas são necessárias!  
Quando nós falamos tagarelando e escrevemos mal ortografado  
Quando nós cantamos desafinando e dançamos descompassado  
Quando nós pintamos borrando e desenhamos desviesado  
Não é porque estamos errando, é porque não fomos colonizados.  
(Antonio Bispo dos Santos, 2023, n/p)*

*Há em nossas heranças espalhadas, a força de existir, a força de nossa expansão.  
(Velo, 2022, p. 122).*

Com esta dissertação, nos propomos a tecer narrativas de vida e desencarceramento de adolescentes negros, tendo em vista estratégias produzidas pelo CREAS e pelo território. Durante a Trilha I, analisamos o projeto de socioeducação nacional a partir de narrativas sobre marcos históricos em sua construção, bem como sua relação com o encarceramento de adolescentes negros. Durante a Trilha II, disputamos o arquivo, narrando experiências e pensamentos a partir do acompanhamento da atuação socioeducativa de um CREAS junto ao território, no município de Recife-PE. Feito isso, seguimos a Trilha II construindo fabulações de táticas quilombistas para possibilidades de desencarceramento da juventude negra, tendo em vista o contexto de MSE em meio aberto.

A título de conclusões, consolidamos esta dissertação com dois pontos principais: *6.1 As táticas de desencarceramento: outras gingas em PSC e LA*, visando apresentar nossas considerações conclusivas sobre outros jeitos de socioeducar, principalmente pensando o CREAS como campo-território de agência para comunidades negras, portanto, como possibilidade de aquilombamento no SUAS; e *6.2 Contribuições ao campo da psicologia brasileira: o método quilombista*, ressaltando nosso compromisso com a pesquisa científica no campo da psicologia no país e incentivando uma psicologia baseada em tecnologias ancestrais do bem-viver.

### 6.1 AS TÁTICAS DE DESENCARCERAMENTO: OUTRAS GINGAS EM PSC E LA

Tal como um rio que engole rios, nosso menino Zaire acumulou gerações seculares, malandreado e gingando pelo Brasil, trilhando entre passado, presente e fabulações de futuros, tendo sua história de vida apresentada desde as primeiras mexidas no arquivo do encarceramento, atravessando o período colonial, império, república, redemocratização e até a pandemia que assolou o mundo há poucos anos (Trilha I). Zaire caminhou conosco pelo campo-

território da pesquisa, nos munindo tantas vezes na guerra do arquivo em cada passo de nossas andanças e também nos apresentando mais de seu mundo bantu e quilombista (Trilha II).

Em cada trilha, Zaire engoliu, digeriu e verbalizou fluxos narrativos, rios de histórias, e seu principal instrumento foi seu corpo-memória-encruzilhada, se emancipando aqui como um dispositivo de contra-poder ao mexer, permear e disputar o arquivo do encarceramento de adolescentes negros na socioeducação no Brasil, desafiando a versão de mundo eurocêntrica, nos ajudando a recuperar narrativas alicerçadas aos saberes quilombistas a fim de reformular um mundo em que a juventude negra brasileira sobrepuje o genocídio, mais especificamente, a sua estratégia de encarceramento em massa.

Inicialmente, o objetivo desta pesquisa era de promover oficinas criativas com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas para construir, junto com eles, as fabulações e táticas desencarceradoras, todavia, durante o processo de pesquisa, uma das questões as quais mais fui interpelada foi “se os atores sociais já soubessem como desencarcerar, já não o teriam feito?”, “Será que é válido perguntar aos adolescentes como produzir táticas de desencarceramento? Será que saberiam responder?”.

Essas questões me levaram a refletir se seria mais importante, no processo da pesquisa, silenciar as perguntas que escaldavam em mim ou me lançar às indagações, descobertas e fabulações. Compreendi que a gente só pode achar uma resposta se ao menos se der o direito da dúvida, se ao menos nos perguntarmos. Decidi então dar ouvidos a questões como aquelas formuladas por Angela Davis (2018) em “Estarão as prisões obsoletas?”, quando nos convoca a pensar “por que consideramos as prisões algo incontestável?”, como se a prisão fosse um fato inevitável da vida, como o nascimento e a morte. E não é.

Não ironicamente, nossas fabulações nos conduziram a Zaire, sendo ele justamente um adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas no território de Recife-PE, nossa energia vital para a construção desta pesquisa. É Zaire que pensa essas questões conosco, não do lugar do encarcerado e vítima do genocídio, mas do lugar de um jovem africano sequestrado desde o útero para o Brasil, que aqui se torna muitos outros jovens negros brasileiros e, em todas as suas fases, está em busca de lembrar e reivindicar suas memórias e comunidade.

Ao longo das nossas andanças pelas trilhas e caminhos, entendemos que pessoas pretas, quilombolas e afrodiáspóricas não são apenas sobreviventes ao genocídio negro que continua em voga no Brasil, mas somos amplamente capazes de criar e reeditar nossas estratégias de bem viver as quais, nesta pesquisa, se deram principalmente em busca de tecnologias desencarceradoras junto às comunidades e territórios.

Segundo a PNAS, o território é abordado a partir de suas vulnerabilidades, dos problemas, das faltas, das demandas e necessidades de intervenção. O quilombismo, todavia, se propõe a um projeto de auto-organização e autodeterminação do povo negro como tática e estratégia de libertação, baseado na vida em comunidade, na paz quilombola. Diante das nossas análises e fabulações, se mostrou fundamental pensarmos uma atuação no SUAS capaz de se atentar aos territórios existenciais (ou psicossociais) e físicos, de modo a tecer um projeto singular de vida, articulado ao *ethos quilombista*, às dimensões pessoal, profissional, política, social e comunitária.

A perspectiva quilombista acerca do território pode ser uma aliada à construção de horizontes de desencarceramento, especialmente com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas por meio dos CREAS, diante da oportunidade de pensar esses territórios como sistemas em construção que se fortalecem através de suas origens. Não mais atribuindo aos sujeitos, pertencentes a estes territórios, o lugar do escravizado, vulnerabilizado, alvo de tutela estatal, mas a agência política inerente às transformações que o aquilombamento pode produzir em suas vidas nos territórios.

O projeto de socioeducação no Brasil tem sido alvo de críticas por sua ineficácia em lidar com questões fundamentais, como a exploração do trabalho infantil e o encarceramento de adolescentes negros. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) foram concebidos sob uma escassez epistemológica que frequentemente subalterniza saberes das comunidades negras, enfatizando a responsabilidade pelo ato infracional cometido exclusivamente sobre o jovem e família, quase sempre, negros. Essa abordagem, enraizada em uma base de direitos ainda influenciada pelo colonialismo, perpetua um sistema que, mesmo após marcos históricos de garantia de direitos, autoriza o encarceramento de adolescentes, especialmente os negros e periféricos, continuando uma prática histórica de tutela estatal que marginaliza esses jovens.

Diante disso, defendemos o CREAS como agente promotor de medidas socioeducativas que assumam o papel de reparadoras e afirmativas, defendemos uma socioeducação no contexto de liberdade que busque fortalecer o amadurecimento dos adolescentes, reconhecendo-se como pessoa, sujeito de direitos e responsabilidades, mas também compreendido como um membro de um povo, de história, de um território e de comunidade. Ou seja, uma socioeducação que afirme a vida da juventude negra, aliada ao campo-território como agência, fortalecendo e investindo em medidas em meio aberto, comunitárias e territorializadas. Esse movimento de afirmação das políticas de vida e liberdade, entendemos como urgente para desacelerar a

engrenagem genocida do encarceramento e produzir o desencarceramento da juventude negra e de periferia.

É necessário investir estratégias reparadoras no meio aberto. Encarcerar, além de não ser efetivo como proposta para uma educação social, é muito mais oneroso para o orçamento público. De acordo com o Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2015), o orçamento estadual projetado para o meio fechado de 2015 a 2024 foi de R\$ 381.027.141,79 (trezentos e oitenta e um milhões, vinte e sete mil, cento e quarenta e um reais e setenta e nove centavos), enquanto que para o meio aberto foi de R\$ 78.804.000,00 (setenta e oito milhões, oitocentos e quatro mil reais), ou seja, quase 80% a menos que os investimentos destinados ao meio fechado.

É certo que o município é o principal responsável por financiar e realizar as medidas em meio aberto, todavia, chamamos atenção aqui para um recurso significativamente alto desembolsado ano a ano pelo Fundo Estadual da Assistência Social-FEAS ou outros financiadores estaduais, sem que, muitas vezes, esses recursos retornem para a sociedade por meio do reestabelecimento pessoal, comunitário, familiar e social dos adolescentes atendidos.

Ressaltamos a necessidade de integrar os três principais programas realizados pelo CREAS, o Serviço de Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), Serviço Especializado de Apoio, Orientação e Acompanhamento a Famílias (SEDISF) e serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (MSEMA). E ainda, a integração do próprio SINASE, sendo crucial um plano nacional de socioeducação que tenha em vista a extinção terminantemente de toda a forma de encarceramento de adolescentes como medida punitiva ou de sanção. Compreendemos ao longo deste trabalho que uma das táticas para tornar esta fabulação mais possível, seria implementando uma perspectiva quilombista e desencarceradora desde o início do processo, ou seja, desde o Acolhimento no sistema socioeducativo, que poderia ser realizado compreendendo, fundamentalmente, o acolhimento comunitário e do território.

Outra questão que se tornou indispensável durante a pesquisa foi a fabulação de táticas capazes de enfrentar as barreiras culturais e subjetivas vivenciadas por adolescentes em contexto de medidas socioeducativas. Reconhecemos que é fundamental a valorização da cultura como parte essencial da resistência e da identidade das comunidades negras. Portanto, abrir caminhos intersetoriais entre a cultura e outros setores públicos é crucial, permitindo que culturas africanas, quilombolas indígenas e de periferias sejam vistas como uma ferramenta de

transformação social e um meio de fortalecer os laços comunitários e promover o desencarceramento de adolescentes.

Com relação aos desafios apontados aqui referentes ao trabalho e profissionalização, novamente, chamamos atenção para a dissociação do PIA, enquanto um projeto *individual* e de *atendimento*, o qual frequentemente cai na emboscada do *des*-envolvimento, levando o jovem a ser qualificado para exercer profissões que não atendem a sua comunidade e ao seu território. Além disso, a falta de oportunidades, aliada aos estigmas sociais, resulta em uma precarização do trabalho, perpetuando o ciclo de exclusão, marginalização e, em alguns casos, a reincidência. Quanto a isso, enxergamos no programa de Jovem Aprendiz Novas Oportunidades, desenhado exclusivamente para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, uma forte alternativa que comprovadamente vem dando certo para a quebra do ciclo de reincidência, com a ressalva de que faz-se necessário implementar temas tanto transversais às relações raciais e objetivos já delimitados, quanto objetivos específicos que visem fortalecer as identidades negras.

Ainda sobre o eixo de trabalho, é urgente a atuação do SINASE, seja em meio aberto ou meio fechado, no combate ao trabalho infantil pelo tráfico de drogas, aliada a uma atuação junto a lideranças comunitárias no território e políticas intersetoriais de modo a disputar nossos adolescentes com as possibilidades precárias e exploradoras de trabalho.

No âmbito da educação, uma reparação histórica se faz urgente, incluindo medidas como cotas em universidades para egressos do sistema socioeducativo, promoção de arte e cultura afro-referenciadas e investimento em projetos educacionais com as periferias e comunidades negras. Essas medidas não apenas visam combater o encarceramento em massa, mas principalmente afirmar o direito da juventude negra de bem viver, promovendo justiça e uma sociedade mais inclusiva. Tanto se tratando da educação dos adolescentes, como da educação continuada dos trabalhadores do SUAS, ensejamos um movimento educacional que em vez de invisibilizar a raça e o racismo, seja uma educação que atenta vigia nossas memórias negras e afrodiaspóricas, co-produtora de subjetividades negras positivadas.

Apesar das obstruções, o CREAS pode ser percebido como um espaço potencialmente transformador, capaz de promover o desencarceramento e fortalecer o crescimento orgânico dos adolescentes. No entanto, isso requer uma mudança de paradigma, que reconheça a agência política das comunidades e promova estratégias de investimento na socioeducação realizada em meio aberto. A justiça baseada no fortalecimento comunitário e reestabelecimento de seus vínculos se apresentou como uma alternativa reparadora e restaurativa, que valoriza os afetos e

a capacidade de vida das comunidades negras, promovendo a auto-organização e autodeterminação como formas de libertação.

Diante disso, é preciso que a lógica bancária de “executar” e “cumprir” o Projeto Individual de Atendimento seja finalmente renovada pela lógica quilombista de “envolver”, “construir”, “co-criar” um projeto comunitário de fortalecimento contínuo: não mais individualizante a ponto de punir e responsabilizar somente o adolescente que *carrega* um ato infracional; nem tão efêmero a ponto de só durar enquanto precisa cumprir a carga horária determinada pelo juiz. Acreditamos que a socioeducação, se orientada por epistemologias quilombistas, pode ser capaz de potencializar processos de subjetivação com os adolescentes, além de promover o pertencimento sociocomunitário.

Para efetivar essa visão, é essencial que as instituições socioeducativas possam estabelecer parcerias sólidas com organizações do movimento negro, OSCs, grupos culturais, líderes quilombolas e comunitários. A participação ativa desses e tantos outros agentes na formulação e realização da socioeducação poderá fortalecer as comunidades e criar espaços seguros de vivência e convívio. Uma das possibilidades à vista seria a contratação das próprias lideranças comunitárias como preceptoras dos adolescentes em PSC por exemplo. Além disso, uma abordagem integradora e interseccional se faz necessária, integrando diversos setores da sociedade na promoção de justiça, inclusive as iniciativas públicas e privadas.

A psicologia na socioeducação poderia se dispor mais ao diálogo com a comunidade, favorecendo mais oportunidades para iniciativas que combatam a invisibilidade e o apagamento de identidades e culturas. Como percebemos, o território é vivo, gerador de potenciais criações. O território nos mostrou que desencarcerar, combater o genocídio negro e enfrentar o terrorismo de Estado passa pela cultura, pela arte, tecendo sentidos de vida e vivências.

## 6.2 CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DA PSICOLOGIA BRASILEIRA: O MÉTODO QUILOMBISTA

As epistemologias quilombistas evocadas nesta pesquisa surgem como uma abordagem eficaz para afirmar políticas de vida e desvelar o encarceramento como uma forma de violência estrutural contra a população negra, reconhecendo sua origem no genocídio negro e no racismo de Estado. Ao mesmo tempo, a incorporação do método quilombista no campo da psicologia brasileira representa um movimento crucial em direção à inclusão da história e cultura africana

e afro-brasileira nos currículos de ensino superior em psicologia, conforme diretrizes da Lei Federal nº 10.639.

A responsabilidade histórica da psicologia brasileira na reprodução do racismo e eugenia é um tema que merece mais atenção e reflexão. Já se somam mais de 60 anos de silenciamento dos nossos saberes nas estruturas curriculares e aulas no curso de psicologia, é urgente favorecer acesso à diversidade cultural e epistemológica às futuras psicólogas e psicólogos no país. É importante reconhecer que a academia, muitas vezes, reflete e perpetua essas perspectivas coloniais, valorizando narrativas eurocêntricas e marginalizando saberes africanos e afrodiaspóricos. Pensando nisso, estimulamos cada vez mais a inclusão de teóricos e precursores da Psicologia Preta e Africana e também da Psicologia Indígena nos cursos de psicologia a fim de corrigir uma lacuna histórica na formação acadêmica.

Acreditamos em universidade capaz de dialogar com problemas reais que atingem pessoas reais, defendemos uma pluriversidade. Assim, incentivamos pesquisas mais aprofundadas sobre as cosmologias africanas tradicionalistas bantu, kongo, dagara, iorubás entre tantas outras, bem como sobre as epistemologias quilombolas e de povos originários no Brasil para compreensões de problemas complexos da atualidade e reconstrução de futuros sob visões de mundo afirmadoras da vida e não mais genocidas. Além disso, é importante ressaltar a necessidade de pesquisas que enfoquem o campo da socioeducação relacionado a adolescentes indígenas, sobretudo porque entendemos que os nossos parentes também são vitimados pelo etnogenocídio e encarceramento.

Outro ponto que considerámos primordial diz respeito à caracterização do método quilombista, inicialmente realizada por Abdias Nascimento, tendo contribuições ativas de Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Nêgo Bispo, emergindo como uma alternativa que visa analisar questões de pesquisa a partir de referenciais quilombolas, originários, africanos e afrodiaspóricos. Esse método não se limita apenas às questões relacionadas à população negra, mas pode contribuir para a construção de pesquisas que gerem novos aprendizados em diversos campos e públicos e, por conseguinte, sugestões de resoluções.

E, como todo trabalho baseado em cosmologias quilombistas, aterrado nos saberes dos povos da circularidade e não lineares, estas linhas se tecem não como finais, mas como o começo, meio, começo...

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marcílio. Pernambuco teve maior taxa de desocupação do país em 2023, aponta IBGE. *Diário de Pernambuco*, 16-fev-2024. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/ultimas/2024/02/pernambuco-teve-maior-taxa-de-desocupacao-do-pais-em-2023-aponta-ibge.html>. Acesso em: 10-mar-2024.

ALEXANDER, M. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. Davoglio, Pedro; Almeida, Silvio Luiz de. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2017. Edição do Kindle.

ALMEIDA, A. GULLINO, D. Flávio Bolsonaro propõe maioria penal de 14 anos para crimes hediondos. **O Globo**. 28 mar. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/flavio-bolsonaro-propoe-maioridade-penal-de-14-anos-para-crimes-hediondos-23557890#:~:text=BRAS%C3%8DLIA%20%E2%80%94%20senador%20Fl%C3%A1vio%20Bolsonaro,16%20anos%2C%20nos%20demais%20crimes>>. Acesso em: 18 de abr. de 2021.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, Míriam Cristiane (org.) *A Matriz Africana: Epistemologias e Metodologias Negras, Descoloniais e Antirracistas* / Orgs.: Míriam Cristiane Alves e Olorode Ògìyàn Kálàfó Jayro Pereira de Jesus. – 1. ed. -- Porto Alegre : Rede Unida, 2020.

ANGELO, Tiago. Não pode haver superlotação em unidades socioeducativas, define STF. **CONJUR**, 24 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-ago-24/stf-determina-fim-superlotacao-unidades-socioeducativas#:~:text=O%20entendimento%20C3%A9%20da%20C2%AA,socioeducativo%20de%20todo%20o%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 20-mai-2023.

ANNE, Hamidou. Oui, la colonisation est un crime contre l'humanité. **Le Monde Afrique**. 17-fev-2017, Dakar. Disponível em: [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/02/17/oui-la-colonisation-est-un-crime-contre-l-humanite\\_5081481\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/02/17/oui-la-colonisation-est-un-crime-contre-l-humanite_5081481_3212.html). Acesso em: 08-mar-2023.

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman-2ª ed. -- Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASPHE, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Lei n. 1, de 1837, e o Decreto n° 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. In: **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2020.

BENTO, Aparecida. **O Pacto da Branquitude**. Editora: Companhia das Letras, 2022.

BEZERRA, L. A. Encarceramento em massa de adolescentes e jovens no Brasil. Brasília: UnB, 2020. 31 p. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade – EPIIJ, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BOLSONARO, Jair Messias de. **O caminho da prosperidade**: proposta de Plano de Governo. Brasília-DF: Partido Social Liberal, 2018. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\_1534284632231.pdf >. Acesso em: 10-out-2021.

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte – MG: Letramento: Justificando, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei Nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: Casa Civil, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004; Norma Operacional Básica – NOB/Suas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.

BRASIL/MDHC. **Levantamento Nacional de dados do SINASE - 2023**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

BRASIL/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo -SINASE**. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BRASIL/SENADO. **Senado Federal. Relatório Final da CPI sobre assassinato de jovens** – relatório do Senador Lindbergh Farias, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Último acesso: 10 de abr. de 2021.

CARCERÁRIA, Pastoral. Agenda Nacional pelo Desencarceramento. **I Encontro Nacional pelo Desencarceramento**, São Paulo, 8-ou-2016. Disponível em: <https://carceraria.org.br/agenda-nacional-pelo-desencarceramento>. Acesso em: 12-mai-2023.

CARLOS, F. B. O super encarceramento de adolescentes negros e a atuação do ministério público enquanto órgão acusador. 2017. Orientador: Antonio Eduardo Ramires Santoro. **Monografia** – Curso de Direito, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

CARVALHO, L. R. Adolescente em conflito com a lei e políticas públicas: a Socioeducação é um direito fundamental? **Dissertação**. Orientadora: Raquel Coelho de Freitas. Dissertação – Programa de Pós Graduação em Direito, UFC, Fortaleza, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 11-18.

CEDECA, Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA. Versão Atualizada. Rio de Janeiro: CEDECA, 2017.

CHAVES, Dona Zilda. Por um ensino que diz da gente. In: Saberes plurais e epistemologias aterradas [recurso eletrônico] : caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas / Abrahão de Oliveira Santos (organizador). – Niterói : Eduff, 2020, p. 58.

CNMP, Conselho Nacional do Ministério Público. **Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros**. Brasília: CNMP, 2019.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília: CONANDA/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <[http://www1.direitoshumanos.gov.br/sedh/.arquivos/.spdca/sinase\\_integra1.pdf](http://www1.direitoshumanos.gov.br/sedh/.arquivos/.spdca/sinase_integra1.pdf)> Acesso em: 8 ago. 2020.

COSME, Jorge. Funase: ratos, falta de luz e internos dormindo no chão. **Leia já**. Site. 21-mai-2021. Disponível em: <https://m.leiaja.com/noticias/2021/05/21/funase-ratos-falta-de-luz-e-internos-dormindo-no-chao/> Acesso em: 25-nov-2023.

CRUZ-NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C.S., org. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

DAVIS, A. **Estarão as prisões obsoletas?** Trad. Marina Vargas. Rio de Janeiro: Difel, 2018, 1ª Ed.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017, 3. Ed.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

FBSP, Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Ano 16 – 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 24-mai-2023.

FOUCAULT, M. (1999) **A arqueologia do saber**. Luiz Felipe Baeta Neves (trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, 7ªed

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber** (1999). São Paulo: Editora Paz & Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRASSETO, F. COSTA, J. CORREIA, L. Eixo 2: Políticas Públicas e Marco Legal da Socioeducação no Brasil. **Curso Formação Básica em Socioeducação - Núcleo Básico**. Brasília: Escola Nacional de Socioeducação, 2016. Disponível em: <[http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/modulos\\_dos\\_cursos/Nucleo\\_Basico\\_2\\_015/Eixo\\_2/EixoII.pdf](http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/modulos_dos_cursos/Nucleo_Basico_2_015/Eixo_2/EixoII.pdf)>. Acesso em: 25 de out. 2020.

GABRIEL, Fábio. Entidade denuncia violações de direitos em unidade socioeducativa do Recife. **Diário de Pernambuco**. Site. 24-mai-2021. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2021/05/entidade-denuncia-violacoes-de-direitos-em-unidade-socioeducativa-do-r.html>. Acesso em: 25-nov-2023.

GALINDO, et al. Jogos de armar: narrativas como modo de articulação de múltiplas fontes no cotidiano da pesquisa. In: Spink... [et al.] (orgs.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014.

GÓES, Luciano. Ebó criminológico: malandragem epistêmica nos cruzos da criminologia da libertação negra. **IBCCRIM**, 1-fev-2021. Disponível em: <https://ibccrim.org.br/publicacoes/edicoes/738/8417>. Acesso em: 01-mai-2022.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Flávia Rios e Márcia Lima (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020, 1ª Ed.

HAMPÂTÉ BÂ, A. A tradição viva. In: Joseph Ki-Zerbo (Ed.). História Geral da África I: metodologia e pré-história da África. 2.ed.rev. – Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 8, pp. 167-212.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe**: uma jornada pela rota atlântica da escravidão. Trad. José Luiz Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HARTMAN, Saidiya. Tempo da escravidão. **Contemporânea**: Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 927–948, 2020. Trad. Carolina Nascimento De Melo. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/2316-1329.v10n3.4>. Acesso em: 15-out-2023.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. Org. André Arias... [et al.]. In: **Dossiê Crise, Feminismo e Comunicação** – v. 23, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29146/ecopos>. Acesso em: 31 mai. 2023.

HUMANOS, Conectas Direitos. Brasil se mantém como 3º país com maior população carcerária do mundo. **Conectas**, 18-fev-2020. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/brasil-se-mantem-como-3o-pais-com-a-maior-populacao-carceraria-do-mundo#:~:text=O%20Brasil%20continua%20ocupando%20o,o%20pa%C3%ADs%20computa%20773.151%20presos>. Acesso em: 18 de abr. de 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Manual de Entrevista**. Censo demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: [https://censo2022.ibge.gov.br/component/rsfiles/download-file/files.html?path=censo2021%252Fmanuais%252FManual\\_de\\_Entrevista\\_CD\\_1.04\\_v\\_05.22.pdf&Itemid=7959](https://censo2022.ibge.gov.br/component/rsfiles/download-file/files.html?path=censo2021%252Fmanuais%252FManual_de_Entrevista_CD_1.04_v_05.22.pdf&Itemid=7959). Acesso em: 22 jun. 2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE/Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/ Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**

**2016/2022.** Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf). Acesso em: 29-fev-2024.

I

BGE/SIDRA. **Censo Demográfico**: tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade. IBGE/SIDRA. 2010 - Atualizado em 1 fev. 2019. Disponível em: < [https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#:~:text=Tabela%203175%3A%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20residente%2C%20por,o%20sexo%20e%20a%20idad](https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#:~:text=Tabela%203175%3A%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20residente%2C%20por,o%20sexo%20e%20a%20idade) e>. Acesso: 29 mai. 2023.

JUVENTUDE, Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e. **Relatório de Gestão 2019 - 2022**. Pernambuco: SDSCJ/FUNASE, 2022.

KAMA, Lisapo ya. **La Justice Africaine**: fondements et orientations pour le futur. In: Lisapo ya Kama, blog. Disponível em: <https://lisapoyakama.org/la-justice-africaine-fondements-et-orientations-pour-le-futur-4/>. Acesso em: 15-jul-2023.

KHOURY, Yara Aun, coord. **Guia dos Arquivos das Santas Casas de Misericórdia do Brasil** (fundadas entre 1500 e 1900). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. 2 vols.

LAIA, Laboratório de Intervenção Artística. **Memória e tradição no coco de senzala**: escritos sobre Mestre Zé Negão. Pernambuco: LAIA, 2021. Disponível em: <https://www.flipsnack.com/mestrozenegao/mem-ria-e-tradi-o-no-coco-de-senzala.html>. Acesso em: 10-dez-2023.

LEITE, Denise Souza. Sankofa e as políticas de ações afirmativas: Olhar o passado para construir o futuro. **Geledés**, 02-jun-2021. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/sankofa-e-as-politicas-de-aco-es-afirmativas-olhar-o-passado-para-construir-o-futuro/#:~:text=O%20ovo%20simboliza%20o%20passado,voc%C3%AA%20esqueceu%20\(p erdeu\)%E2%80%9D](https://www.geledes.org.br/sankofa-e-as-politicas-de-aco-es-afirmativas-olhar-o-passado-para-construir-o-futuro/#:~:text=O%20ovo%20simboliza%20o%20passado,voc%C3%AA%20esqueceu%20(p erdeu)%E2%80%9D). Acesso em: 02-abr-2023.

LEITE, Cassandra Camila de Oliveira. A proteção como eixo quando se pensa em projetos para jovens egressos do sistema educativo: o Projeto Novas Oportunidades. Universidade de Brasília Faculdade de Educação, FE Escola Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/ Escola Nacional de Socioeducação. **Trabalho de Conclusão de Curso de Esp. em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente**. Orientadora: Etienne Baldez Louzada Brasília, 2022.

LIMA, Fernanda da Silva. **A proteção integral de crianças e adolescentes negros**: um estudo do sistema de garantia de direitos para a promoção da igualdade racial no Brasil. Orientadora: Professora Doutora Josiane Rose Petry Veronese (UFSC). 19 de abril de 2010. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2010.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. **Nhande ayvu é da cor da terra**: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2022.

LYRA, Luciana de Fatima Rocha Pereira. Escrita acadêmica performática... Escrita F(r)iccional: Pureza e perigo. **Urdimento**: Florianópolis, v. 2, n. 38, ago./set. 2020.

MAYER, Joviano G. M. De pé na encruzilhada [manuscrito]: por uma cartografia contracolonalista. Orientadora: Natacha Silva Araújo Rena. **Tese** (doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura, 2020.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 Edições, 2018a.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, estado de exceção e política da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 Edições, 2018b.

MELO SILVA, G. Adolescente em conflito com a lei no Brasil: da situação irregular à proteção integral. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Vol. 3 Nº 5, Julho de 2011.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora paz e terra S/A, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 3ª ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, L. R. Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 4, e6401, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6401>

NASCIMENTO, Maria Beatriz (1942-1995). **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual**: Possibilidade nos dias da destruição. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018, 488 páginas, 1ª ed.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **ÔRÍ**. Documentário, direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min). Disponível em: <<https://www.facebook.com/uniaodetodasasnacoes/videos/1878768139068550/>>. Acesso em: 05-out-2022.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Org. Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, 1ª ed.

NOBLES, Wade W. Sakhusheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora /Elisa Larkin Nascimento (org.). São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 277-297.

PAULA, Maira Vieira de. Apropriação fotográfica e fabulação crítica: as estratégias poéticas de Rosana Paulino e Saidiya Hartman.. In: Anais do XII Congresso Internacional do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, 2022, São Paulo. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2022. Disponível em: <<https://proceedings.science/eha-2022/trabalhos/apropriacao-fotografica-e-fabulacao-critica-as-estrategias-poeticas-de-rosana-pa?lang=pt-br>> Acesso em: 31 mai. 2023.

PEREGUM, Instituto de Referência Negra. Pesquisa do Instituto Peregum com o Projeto SETA apresenta dados sobre percepção do brasileiro sobre racismo. 27 jul. 2023. Disponível em: <https://peregum.org.br/2023/07/27/pesquisa-do-instituto-peregum-com-o-projeto-seta-apresenta-dados-sobre-percepcao-do-brasileiro-em-relacao-ao-racismo/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PEREIRA, Joseane. Conheça 5 civilizações africanas tão impressionantes quanto a do Egito: o continente africano guarda a memória e o poder de povos milenares. **Aventuras na História**. 17/06/2019. Disponível em: [https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/conheca-5-civilizacoes-africanas-tao-impressionantes-quanto-a-do-egito.phtml?utm\\_source=site&utm\\_medium=txt&utm\\_campaign=copypaste](https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/conheca-5-civilizacoes-africanas-tao-impressionantes-quanto-a-do-egito.phtml?utm_source=site&utm_medium=txt&utm_campaign=copypaste). Acesso em: 23-mai-2023.

PEREIRA, Luane. Encarceramento de adolescentes negros(as) e “pardos(as)” na Ilha de São Luís-MA: escavações em documentos de gestão e inspeção do atendimento socioeducativo em meio fechado realizado nos anos de 2018 e 2019. São Luís, 2021. 115 p. Orientadora: Profa. Ma. Ana Letícia Barbosa Lima. **Monografia**, Curso de Psicologia, UNDB, 2021.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **Lei nº 17.968, de 17 de novembro de 2022**. Institui o Programa Novas Oportunidades – Atenção a Egressos(as) e Aprendizes do Sistema Socioeducativo no âmbito do Estado de Pernambuco.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Pernambuco 2015-2024**. Comissão Intersetorial Org., Recife, 2015.

PIMENTEL, Carolina. Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro. **Agência Brasil**, 18/04/2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro>. Acesso em: 29-fev-2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História Preta das Coisas**: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

PINTO, G. G. Uma compreensão histórica e sóciojurídica da criança no Brasil de 1830 a 1889. In: **X Encontro Estadual de História**. Rio Grande do Sul: Universidade de Santa Maria-UFSM, 2010.

RAMOS, Paulo Cesar. Resenha do livro “**O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado”, de Abdias do Nascimento (2016). In: *Conexão Política*, Teresina v. 8, n. 1, 93-95, jan./jun. 2019.

RAMOS, Silvia... [et al.]. **Pele-alvo** [livro eletrônico]: a cor da violência. Rio de Janeiro: CESeC, 2021. Disponível em: [http://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/RELATORIO\\_REDE-DE-OBS\\_cor-da-violencia\\_dez21\\_final.pdf](http://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/RELATORIO_REDE-DE-OBS_cor-da-violencia_dez21_final.pdf).

RECIFE, Prefeitura do. Plano Municipal Socioeducativo do Recife 2018 a 2027:

Transversalidade e Responsabilização das Políticas Setoriais do SIMASE. Recife-PE: Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo/Simase, 2018. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/plano-decenal-socioeducativo-do-recife>. Acesso em: 10-nov-2022.

REIS, Diego dos Santos. Corpo-documento: um ensaio para descolonizar memórias. In: **Interritórios** Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V.8, N.16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2022.253338>. Acesso em: 15-dez-2023.

RIZZINI, I. PILOTTI, F. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011, 3ª ed.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África** [recurso eletrônico]; trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2022, 1. ed.. Edição do Kindle.

SANTOS, Abrahão de Oliveira; Silva, Viviane Pereira da. A Pesquisa no Kitembo - pistas para a construção de uma psicologia aterrada. Arcos Design. Rio de Janeiro: PPD ESDI - UERJ. Edição especial Design.com V. 11 N. 1, julho 2018. pp. 7-20. Disponível em: [<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>]

SANTOS, Antônio Bispo. Aquilombar o Antropoceno, Contra-colonizar a Ecologia. **Youtube**. USP FFLCH, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7RCuzE6b83k>. Acesso em: 20-jan-2024.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo. Democracia rima com Polícia: as perversidades do Estado Democrático e a Contra-Colonização. In: **Confluências quilombolas contra a colonização**, Programa de Formação Transversal em Relações Étnico-raciais: história da África e cultura afro-brasileira. Professor parceiro Edgar Barbosa. Faculdade de Educação, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l5NQyMS0apI>. Acesso em: 15-dez-2023.

SANTOS, Antônio Bispo. Somos da terra. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 12, página 44 - 51, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo. Vida, memória e aprendizagem quilombola. **Youtube**. Itaú Cultural, 15 de mar. de 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdGJxw&ab\\_channel=Ita%C3%BACultural](https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdGJxw&ab_channel=Ita%C3%BACultural). Acesso em: 23-mai-2023.

SANTOS, Antônio Bispo... [et al.]. **Quatro Cantos**: volume 1. São Paulo: N-1, 2022, 96 p.

SANTOS, Tiganá Santana Neves. A cosmologia africana dos Bantu-Kongo por Bunseki FuKiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. 2019. **Tese** (Doutorado em Estudos da Tradução) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SAQUET, Marcos Aurelio; SILVA, Suely Santos da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. In: **Geo UERJ** - Ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008. P. 24-42. Disponível em: [www.geouerj.uerj.br/ojs](http://www.geouerj.uerj.br/ojs). Acesso em 10-fev- 2023.

SCISLESKI, Andrea Cristina Coelho... [et al.]. A lei em conflito com os jovens: problematizando políticas públicas. In: **Revista Polis e Psique**, 2017, nº 7(2), p. 4 – 27.

SECOM /CNMP. Secretaria de Comunicação Social/ Conselho Nacional do Ministério Público. Levantamento do CNMP indica que há superlotação em unidades de atendimento socioeducativo no Brasil. **Portal do Conselho Nacional do Ministério Público**, Brasília, 24 de set. de 2019. Disponível em: <<https://www.cnmp.mp.br/port al/todas-as-noticias/12528-levantamento-do-cnmp-indica-que-ha-superlotacao-em-unidades-de-atendimento-socioeducativo-no-brasil>>. Acesso em: 25/08/2020.

SILVA, Aline Kelly da; HÜNING, Simone Maria. Análise redução maioria em PECs. 2015

SILVA, Aline Kelly da; HÜNING, Simone Maria. O plano individual de atendimento como um analisador de políticas públicas no sistema socioeducativo. In: **Interloquções entre a psicologia e a política nacional de assistência social** [recurso eletrônico] / org.: Lílian Rodrigues da Cruz, Luciana Rodrigues e Neuza M. F. Guareschi. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013.

SILVA, Ana Claudia Matos da. Uma escrita contra-colonialista do Quilombo Mumbuca Jalapão-TO. **Dissertação** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável, área de concentração em Sustentabilidade Junto a Povos e Territórios Tradicionais do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília – UnB. Orientador: Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas. Brasília: UnB, 2019.

SILVA, D. M. **Política pública do sistema nacional de atendimento socioeducativo na perspectiva da proteção integral**: aspectos da medida de internação no contexto do distrito federal. Dissertação de Mestrado. Orientador: Dr. Henrique Smidt Simon. Brasília: Centro Universitário UNIEURO, 2017.

SILVA, Mario Magno; RODRIGUES, Vera. Movimento de mães contra a violência policial: luta, resistência e trajetórias atravessadas nas relações de gênero, raça e classe. In: **I Mostra Científica em Antropologia e Saúde**: Diálogos em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos. FIOCRUZ/UNILAB. 2022; 1(1):63-67.

SOME, Sobonfu. **O Espírito da intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar, São Paulo, Ed. Odisseus, 2007.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, 171p. Coleção Tendências, v.4.

SOUZA, Candida de. Trajetórias de criminalização e escolarização de adolescentes privados de liberdade. In: **Simpósio Nacional em Socioeducação**: a escolarização e o atendimento socioeducativo em perspectiva. Orgs.: Cynthia Bisinoto, Dayane Silva Rodrigues, Marcia Santos. Brasília: Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, 2018, p. 90.

SPINK, Peter. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. In: **Psicologia & Sociedade**, 15 (2), p. 18-42, jul./dez.2003.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. Outubro, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-violencia-letal-e-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil>. Acesso em: 04-mar-2023.  
Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

VELOSO, Aline Matheus. Salve suas forças: a dialética-crioula e a análise do tempo aberto da colonialidade, uma aposta na potência da vida. Orientação da Profa. Dra. Bader Burihan Sawaia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022. **Tese de Doutorado** em Psicologia Social.

VIEIRA, A. K. “Dá nada pra nós” (?): o real do encarceramento de adolescentes. 2012. **Dissertação** – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFMG, Minas Gerais, 2012.

WARCHOL, Abigail. Situando a África ocidental pré-colonial na história econômica global. Trad. por Carlos da Silva Jr. In: **Afro-Ásia**, n. 64 (2021), pp. 600-605.

## APÊNDICE A – OFÍCIO ENVIADO À GGTEP



Recife-PE, 14 de junho de 2023.

À Senhora,  
Secretária Ana Rita Suassuna  
Secretaria de Desenvolvimento Social, Direitos Humanos, Juventude e Política sobre Drogas  
Av. Cruz Cabugá, 665, Santo Amaro, Recife/PE, CEP 50040-000.

**Assunto: Solicitação de Carta de Anuência para acompanhamento de atendimento socioeducativo no Centro de Referência Especializado de Assistência Social RPA 6 em Recife-PE.**

Senhora Secretária,

1. Vimos solicitar autorização para acompanhamento de atendimentos realizados com adolescentes que estão em cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, para fins de pesquisa de mestrado da aluna Luane Macedo Souza Pereira, inscrita sob o CPF 059583923-10, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.
2. Por meio da pesquisa a qual se refere este ofício (ANEXO I), acredita-se que seja possível contribuir diretamente com a implementação do Plano Municipal Decenal de Socioeducação de Recife-PE, o qual possui vigência de 2018 a 2027, fortalecendo assim estratégias de proteção e garantia de direitos de crianças e adolescentes no município.
3. O local em que se pretende realizar o acompanhamento para produção das informações é o CREAS RPA [REDACTED]. Com as informações a serem colhidas (descritas no ANEXO I), se pretende discutir resultados, garantindo os devidos cuidados éticos, preservando completamente as identidades dos possíveis atores sociais acompanhados.
4. Como contrapartida, nos comprometemos em realizar uma Roda de Conversa com os profissionais da Rede de Assistência Social em Recife-PE, podendo ser estendida à comunidade, compartilhando as discussões e resultados elaborados ao longo da pesquisa.
5. Dúvidas em relação à solicitação poderão ser esclarecidas pelo orientador da pesquisa Dr. Wanderson Vilton Nunes da Silva, por meio do e-mail <wanderson.vilton@ufpe.br> ou pela orientanda Luane Macedo Souza Pereira, por meio do e-mail <Luane.macedo@ufpe.br> e telefone (98) 9991634056.

Atenciosamente,

WANDERSON VILTON NUNES DA SILVA  
Professor Orientador  
Programa de Pós Graduação em Psicologia  
Universidade Federal de Pernambuco



## ANEXO I – Projeto de Pesquisa

### Título

“DO ENCARCERAMENTO DE ADOLESCENTES AO MEIO ABERTO:  
possibilidades para o desencarceramento a partir da atuação territorial de um CREAS  
em Recife-PE.”

### 1. Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) estabelecem que a responsabilização de adolescentes a quem se atribui o cometimento de atos infracionais deve acontecer através de Medidas Socioeducativas (MSE) em meio aberto – Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida – ou em meio fechado – Internação e Semiliberdade (CEDECA, 2017; CONANDA, 2006).

Embora o SINASE estabeleça que as MSE em meio aberto devam ser prioritárias em detrimento das MSE em meio fechado (CONANDA, 2006), considerando os anos de 2010 a 2016, o índice de encarceramento de adolescentes chegou a ser de 49,40%, mais excessivo que o da população adulta, de 44,27%, sendo a maioria constituída por meninos e homens afroindígenas, empobrecidos, com baixa escolaridade e baixa renda (BEZERRA, 2020, BORGES, 2018).

Ainda em 2018, constatou-se uma taxa média de ocupação nacional de 99%, revelando que nove Estados apresentavam internação de adolescentes no sistema socioeducativo acima da capacidade, dentre os quais, em primeiro lugar estava Sergipe com 183% de superlotação, seguido pelo Rio de Janeiro com 175% e Pernambuco estava em sétimo lugar com 121% de superlotação (ANGELO, 2020).

Ademais, em 2015, a Câmara dos Deputados aprovou a PEC de redução da maioria penal para 16 anos e a proposta foi mantida no Plano de Governo do ex Presidente da República, Jair Bolsonaro (BLUME, 2015). Recentemente, o senador Flávio Bolsonaro apresentou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) de redução da maioria penal para 14 anos (ALMEIDA; GULLINO, 2019) corroborando para o



Programa  
de Pós-Graduação  
em Psicologia-UFPE



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO

encarceramento em massa, que já coloca o Brasil na marca de terceiro país com a maior população carcerária do mundo (BORGES, 2018; ALMEIDA, 2018; MBEMBE, 2018).

O atendimento socioeducativo em meio aberto, por sua vez, está previsto na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e é operacionalizado pelos Centros de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) (BRASIL, 2005), o qual também não acontece dissociado dos condicionantes históricos, sociais, políticos e territoriais. Diante disso, ao compreendermos que existe o encarceramento em massa de adolescentes sob pressuposto de cumprimento de MSE em meio fechado, e que este fenômeno atinge as populações mais vulneradas da sociedade, nos ateremos à atuação territorial do CREAS no âmbito do sistema socioeducativo, tendo em vista as outras possibilidades de socioeducação.

## 2. Objetivos

**Geral:** Tecer compreensões sobre a relação do CREAS de Recife-PE com o território para atender a adolescentes em cumprimento de MSE.

**Específicos:**

1. Revisar narrativas sobre marcos históricos na socioeducação construída no Brasil e qual sua relação com o encarceramento de adolescentes;
2. Analisar o projeto de socioeducação nacional, com foco para sua atuação territorial em um CREAS no município de Recife-PE;
3. Formular táticas para potencialização de MSE em meio aberto, com vistas para possibilidades de socioeducação para além dos muros.

## 3. Metodologia

Este projeto se trata de uma pesquisa em Psicologia Social de natureza aplicada com abordagem qualitativa. De acordo com Silvia Lane, a pesquisa em Psicologia Social se dá em uma busca na qual, necessariamente, objeto ou campo de estudo estão implicados em um contexto histórico-político-social (LANE, 2008). Em vista disso, os



Programa  
de Pós-Graduação  
em Psicologia-UFPE



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO

espaços, territórios e atores que se inscrevem no campo da pesquisa são coparticipantes dos saberes produzidos, a partir dos quais espera-se que haja consequências práticas.

Como procedimentos de produção e análise de informações, propomos uma Revisão Narrativa e Acompanhamento Institucional no CREAS escolhido para a pesquisa, os quais serão apresentados a seguir.

### 3.1 Produção de informações

**1ª Etapa:** Revisão narrativa em fontes primárias e secundárias referentes ao Sistema Socioeducativo e sua relação com o encarceramento de adolescentes no Brasil;

**2ª Etapa:** Acompanhamento institucional no CREAS Miguel Otávio RPA06, visando construir as seguintes informações:

- Como acontece a elaboração de planejamento e Projeto pedagógico? Como se dá a formação e capacitação de profissionais?
- Qual a capacidade física para atividades em grupo e atendimentos individuais? Quais equipamentos disponibilizados?

• Como acontece a coleta e registro de dados e informações? Como se dão os atendimentos familiar, técnico, atividades comunitárias, parcerias, entre outros?

Nossa proposta é de acompanhar por 8 semanas, de agosto a setembro, com uma frequência de três visitas por semana em média, pelo menos 3 horas ao dia. Estima-se que ao todo sejam pelo menos 72 horas de acompanhamento no espaço-território. Além disso, consideramos que seja possível caminhar por outros espaços-territórios que constituem as paisagens da RPA06, para além das fronteiras geográficas do CREAS Miguel Otávio. Por exemplo, visitas a organizações ou eventos pelos bairros no território, como: terreiros, igrejas, ONGs, organizações da sociedade civil, escolas, espaços públicos para esporte e lazer, eventos comunitários, culturais, profissionalizantes, etc.

### 3.2 Análise de informações

A análise narrativa será realizada gradualmente à medida em que acessarmos referenciais sobre “sistema socioeducativo” e “encarceramento de adolescentes no



Programa  
de Pós-Graduação  
em Psicologia-UFPE



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO

Brasil”. Após um primeiro filtro, será feito o fichamento das referências, de onde se extrairá enunciados sobre marcos históricos acerca do tema.

Quanto ao acompanhamento institucional no CREAS, as informações pré-mapeadas para análise serão registradas em um Quadro de Acompanhamento, confeccionado pela pesquisadora, além do uso de “Diário de Campo” como apoio para registro de impressões e cenas de pesquisa, que poderão atravessar a memória e experiências da pesquisadora no espaço-território (P. SPINK, 2003).

### Resultados esperados

Acredita-se que esta proposta de pesquisa possa ser útil para apoiar iniciativas que visem à desaceleração do encarceramento em massa ou desencarceramento de adolescentes, podendo potencializar estratégias territoriais e comunitárias de MSE em meio aberto, servindo também como subsídio para a atuação profissional nos dispositivos de formulação e execução dessa política pública. Além disso, esta pesquisa pode respaldar a reivindicação de mais atenção dos gestores municipais para esse público, tendo em vista que o atual Plano Municipal Decenal de Socioeducação de Recife-PE, cuja vigência é de 2018 a 2027, precisará ser atualizado em quatro anos.

### Referências

ALMEIDA, A. GULLINO, D. Flávio Bolsonaro propõe maioria penal de 14 anos para crimes hediondos. *O Globo*. 28 mar. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/flavio-bolsonaro-propoe-maioridade-penal-de-14-anos-para-crimes-hediondos-23557890#:~:text=BRAS%C3%8DLIA%20%E2%80%94%20O%20senador%20Fl%C3%A1vio%20Bolsonaro,16%20anos%2C%20nos%20demais%20crimes>>. Acesso em: 18 de abr. de 2021.

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANGELO, Tiago. Não pode haver superlotação em unidades socioeducativas, define STF. *CONJUR*, 24 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-ago-24/stf-determina-fim-superlotacao-unidades-socioeducativas#:~:text=O%20entendimento%20%C3%A9%20da%202%C2%AA,socioeducativo%20de%20todo%20o%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 20-mai-2023.

BEZERRA, L. A. Encarceramento em massa de adolescentes e jovens no Brasil. Brasília: UnB, 2020. 31 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Políticas



Programa  
de Pós-Graduação  
em Psicologia-UFPE



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO

**Públicas, Infância, Juventude e Diversidade – EPPLJD**, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BLUME, B. Redução da maioria penal: argumentos contra e a favor. Politize!, 2 de jul. de 2015. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte – MG: Letramento: Justificando, 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004; Norma Operacional Básica – NOB/Suas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.

CEDECA, Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Versão Atualizada. Rio de Janeiro: CEDECA, 2017.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília: CONANDA/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <[http://www1.direitoshumanos.gov.br/gedh/arquivos/spdca/sinase\\_integra1.pdf](http://www1.direitoshumanos.gov.br/gedh/arquivos/spdca/sinase_integra1.pdf)> Acesso em: 8 ago. 2020.

LANE, S. **Psicologia Social: teoria e prática**. In: RIVERO, N.E.E., org. **Psicologia social: estratégias, políticas e implicações** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/gbqz7>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 Edições, 2018a.

SPINK, Peter. **Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista**. In: **Psicologia & Sociedade**, 15 (2), p. 18-42, jul./dez.2003.

## APÊNDICE B – MODELO DO TCLE UTILIZADO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu estou sendo convidada(o) a participar de um estudo denominado “DO ENCARCERAMENTO DE ADOLESCENTES NEGROS AO MEIO ABERTO: possibilidades para o desencarceramento a partir da atuação territorial junto a um Centro de Referência Especializado de Assistência Social em Recife-PE.”, cujo objetivo principal é tecer narrativas e táticas de desencarceramento de adolescentes, tendo em vista estratégias desenvolvidas pelo CREAS e território.

Fui alertada(o) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: poder contribuir para os estudos sobre o desencarceramento de adolescentes e atuação do CREAS junto ao território, atualizando dados e informações que poderão favorecer construção de políticas públicas para a garantia de direitos de adolescentes em medidas socioeducativas.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa que busca informações sobre vivências e experiências junto ao território, é possível que desconfortos emocionais decorram em sujeição à pesquisa.

Estou ciente de que a conversa está sendo gravada por meio de gravador do celular e/ou registrada em Diário de Campo, e que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações adicionais sobre o estudo e suas consequências. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer prejuízo.

Fui orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e agora compreendo a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Luane Macedo Souza Pereira, orientada pelo Dr. Wanderson ~~Vilton~~ Nunes da Silva. Poderei manter contato através do email ~~luane.macedo@ufpe.com~~ ou pelo telefone (98) 99163-4056.

---

Nome e assinatura da pessoa respondente

---

Luane Macedo Souza Pereira  
(Pesquisadora Responsável)

---

Wanderson ~~Vilton~~ Nunes da Silva  
(Orientador da Pesquisa)

## ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



Secretaria de Desenvolvimento Social, Direitos Humanos, Juventude e Políticas sobre Drogas  
Secretaria Executiva de Assistência Social  
Gerência Geral do Suas  
Gerência de Gestão do Trabalho e Educação Permanente do Suas

### CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **Jaqueline Fernanda da Silva** - matrícula nº 1687-1, Chefe de Divisão dos CREAS da Secretaria Executiva de Assistência Social da Prefeitura do Recife, tenho ciência e autorizo a aluna, **Luane Macedo Souza Pereira** - CPF.: 059.583.923-10, Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, a realizar pesquisa no [REDACTED] com objetivo de subsidiar o Projeto de Pesquisa "DO ENCARCERAMENTO DE ADOLESCENTES AO MEIO ABERTO: possibilidades para o desencarceramento a partir da atuação territorial de um CREAS em Recife-PE", sob orientação do Professor Dr. Wanderson Vilton Nunes da Silva.

A presente anuência está condicionada ao pleno cumprimento da Resolução 466/2012, que defende o sigilo e garante a não utilização de informações em prejuízo das pessoas envolvidas nessa pesquisa.

Após conclusão da pesquisa, deverá ser realizada uma devolutiva dos estudos junto à gestão do serviço.

Recife, 02 de agosto de 2023.

---

Chefe de Divisão dos CREAS