

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**NO FIO DA NAVALHA:
SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS E PROJETOS DE FUTURO DE JOVENS EM
CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE SEMILIBERDADE**

JORDDANA ROCHA DE ALMEIDA

**Belo Horizonte
2017**

JORDDANA ROCHA DE ALMEIDA

**NO FIO DA NAVALHA:
SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS E PROJETOS DE FUTURO DE JOVENS EM
CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE SEMILIBERDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Geraldo Magela Pereira Leão

**Belo Horizonte
2017**

A447n
T

Almeida, Jorddana Rocha de, 1988-

No fio da navalha : sentidos das experiências e projetos de futuro de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade / Jorddana Rocha de Almeida. - Belo Horizonte, 2017.
187 f., enc.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Geraldo Magela Pereira Leão.

Bibliografia : f. 165-174.

Apêndices: f. 175-187.

1. Educação -- Teses. 2. Educação do adolescente -- Teses. 3. Adolescentes -- Assistência em instituições -- Teses. 4. Reformatorios -- Teses. 5. Serviço social com a juventude -- Teses. 6. Delinquencia juvenil -- Teses. 7. Menores -- Liberdade condicional -- Teses. 8. Juventude -- Educação -- Teses. 9. Juventude -- Assistência em instituições -- Teses. 10. Jovens -- Assistência em instituições -- Teses. 11. Medida socioeducativa -- Teses. 12. Reabilitação de delinquentes juvenis -- Teses. 13. Menores -- Reabilitação -- Teses.

I. Título. II. Leão, Geraldo Magela Pereira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 362.7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dissertação intitulada **No fio da navalha: sentidos das experiências e projetos de futuro de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade**, de autoria da mestranda **Jorrdana Rocha de Almeida**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão – FAE/ UFMG
Orientador

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/ UFMG
Examinador Titular

Prof.^a Dr.^a Eunice Maria Nazarethe Nonato – Univale
Examinadora Titular

Prof.^a Dr.^a Juliana Batista dos Reis – FAE/ UFMG
Examinadora Suplente

Prof.^a Dr.^a Cirlene Cristina de Sousa
Examinadora Suplente

Belo Horizonte, 12 de julho de 2017.

Dedico este trabalho à minha família primeira: meus pais, meu irmão e minha irmã e ao meu companheiro de longa data, que me possibilitaram chegar até aqui com muita força, coragem, amor e ânimo. E, especialmente, ao jovem João (in memoriam) que se fez tão vivo nesta pesquisa, mesmo tendo sua vida interrompida brutalmente durante o processo, e que me ensinou, paradoxalmente, a ficar viva e dar ainda mais vida para este trabalho.

Agradecimentos

Tenho tanto a agradecer! A tantos e tantas pessoas e seres que fizeram parte deste processo...

Às professoras Celeste, Gabi, Licínia e Eunice, que apostaram em mim e me ajudaram a sonhar com a possibilidade de ser pesquisadora, continuar estudando e fazer do mestrado parte do meu projeto de vida. Vocês, sem dúvidas, foram essenciais na minha construção como estudante, educadora, pedagoga, mas principalmente, como gente!

Ao Geraldo, meu orientador. Mais uma pessoa que se tornou muito querida, admirada e especial para mim e para este trabalho. Obrigada por sua confiança, paciência e compreensão em todos os momentos. Suas orientações sempre acertadas, potentes, profundas e ao mesmo tempo serenas, foram muito importantes para mim e para este trabalho. Obrigada por me possibilitar sempre bons diálogos, reflexões, inquietações e me apontar que o caminho pode ser ainda muito longo!

Quero agradecer também a outros professores e professoras, que contribuíram com o início deste processo, empreendido desde muito antes de eu chegar à “Federal”. Agradeço ao grupo de professores da Pedagogia da Univale: Eliene, Renata, Maira, Flávia, Celinho, Thiago, que foram depois colegas de trabalho. Pessoas queridas que me ajudaram a enveredar no lindo caminho da docência.

À Érika, amiga de graduação e depois de docência, que virou amiga para a vida! Te agradeço muito por tudo que me ensinou, pelo incentivo e pela sua determinação e coragem que me inspiraram (e me inspiram)!

Agradeço aos professores e professoras do OJ, vocês se tornaram parte da minha (trans)formação. Na pessoa do Juarez, quero agradecer a acolhida, a generosidade, o carinho e a oportunidade de bons encontros e conhecimentos que todos vocês me proporcionaram até aqui!

Aproveito para agradecer a todos os professores e professoras da Faculdade de Educação que direta ou indiretamente fizeram parte deste trabalho.

E assim, agradeço imensamente aos lindos amigos do OJ! Vocês me acolheram na cidade grande! Me abriram portas e janelas, me deram a palavra e aumentaram a minha rede de amizade e de conhecimento. Em especial, quero agradecer a três pessoas que representam toda a turma. A primeira delas é a Symaira. Sy, obrigada por ser um presente na minha vida, pela confiança, pelas trocas sempre muito humanas e ricas de aprendizado, por todo apoio e contribuições com esta pesquisa. A segunda é a querida Helen, pessoa que sempre apareceu nas horas que eu mais precisei, com um alento, uma alegria, uma palavra de amizade e ânimo! E a terceira é a Bréscia, incentivadora nata! Obrigada pelas orientações, pelas indicações e por sua amizade!

Como não agradecer à galera do InterAgindo?! Sy, Léo, Jaime, Fê, Ariane, Fran, Lucas e Kaique, obrigada pela parceria, pela alegria, pelo maravilhoso trabalho que realizamos juntos e por acompanharem, torcerem e serem minha inspiração neste processo.

Meu muito obrigado aos colegas de mestrado por deixarem minhas reflexões, conhecimentos, questionamentos mais aprofundados, embasados, contextualizados e sensíveis. Sou muito grata pelas trocas que fizemos, mesmo em tão pouco tempo!

Aos jovens sujeitos desta pesquisa, meu agradecimento especial. Sem eles nada disso teria se concretizado. Obrigada por me fazerem mais gente ao me acolherem em suas vidas, me apresentarem o seu mundo; me oportunizarem a ampliar o meu olhar sobre as minhas questões e me ajudarem a repensar sempre o meu lugar e modos de estar neste mundo! Espero poder contribuir com conhecimento e trabalho tudo o que me ensinaram.

À Suase por permitir que esta pesquisa acontecesse e a toda equipe da Casa de Semiliberdade que me recebeu e colaborou para que o trabalho de campo fosse realizado.

À Capes, por apoiar e financiar através de bolsa de estudos cinco meses de realização no primeiro ano de trabalho.

Aos diretores e colegas do IFMG Campus Avançado Ponte Nova e Itabirito por apoiarem e darem condições de trabalho para conseguir conciliar os diferentes tempos e demandas, levando em consideração a minha condição de estudante.

À minha família, meus pais, irmão e irmã que me deram (e me dão) aconchego, acalento, refúgio e principalmente suporte! Aos meus tios, primos, padrinhos que sempre me apoiaram, me aconselharam e me incentivaram.

Ao meu par, Henrique. Meu amor, obrigada pelo companheirismo carinhoso, firmeza na parceria, generosidade, pelo abraço forte e principalmente pelo seu cuidado! Sei do tanto que você sonhou comigo a concretização deste trabalho e se fez (faz) parte deste meu projeto de vida!

À Glau e ao Alessandro, cunhados queridos que me deram abrigo! E ao Gui, sobrinho que fez as minhas noites de terça-feira se transformarem em brincadeiras de pique-esconde!

Aos meus amigos todos de Governador Valadares, meus pares. Vocês me ensinaram muito e me fizeram ser quem sou hoje! Pessoas que estão sempre no meu coração!

Ao Divino Espírito que esteve e está sempre comigo!

“Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada pelos demais.”

(GALEANO, 2007, p. 23).

“Eles podem me prender mas nunca vão prender meus pensamentos.”

(Don Juan, 18 anos).

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a condição juvenil de jovens em situação de restrição de liberdade, buscando compreender os sentidos que eles atribuíam às experiências da medida socioeducativa de semiliberdade e seus projetos de futuro. O referencial teórico e metodológico ancora-se na Sociologia da Juventude e na Sociologia da Experiência. A juventude é abordada como condição social e um tipo de representação na qual os jovens são percebidos como sujeitos de direitos, singulares, sociais e múltiplos. A pesquisa foi realizada em uma Casa de Semiliberdade em Governador Valadares-MG. Trata-se de um estudo qualitativo, desenvolvido por diferentes instrumentos metodológicos: análise de documentos, observações participantes e entrevistas semiestruturadas com 16 jovens com idades entre 13 e 18 anos. Foram entrevistados nove jovens selecionados em função do período de permanência na unidade durante a pesquisa de campo, tempo de cumprimento da medida, diferentes trajetórias, posturas em relação às experiências da semiliberdade e faixa etária. A condição juvenil dos jovens e suas múltiplas dimensões se constituíam em um contexto sociocultural de vulnerabilidade, de relações sociais injustas, opressoras e violentas na perspectiva da violação de direitos sociais e de processos de desumanização. As experiências da medida socioeducativa de semiliberdade foram vivenciadas como desafiadoras, demarcadas por conflitos intra e intergeracionais, vistas pelos participantes como situações de teste e prova constante. A análise apontou que os jovens pesquisados viviam em permanentes situações trágicas e limítrofes. Alimentavam o desejo de sair da condição de contravenção, estimulados ou forçados pelo sistema socioeducativo e pelas famílias, mas, ao mesmo tempo, não viam perspectivas de romperem os laços e compromissos com o mundo do crime. Estavam sempre no limite entre o mundo da medida e o mundo ilícito. A relação com a dimensão do projeto de futuro era estabelecida pelos jovens de maneira muito distante, prevalecendo uma adesão ao tempo presente. Desse modo, os sentidos e significados das experiências estavam também marcados por ambiguidades.

Palavras-chave: Educação. Juventude. Privação de liberdade. Medidas socioeducativas. Experiência social. Projetos de futuro.

ABSTRACT

The general objective of this research was to analyze the juvenile condition of young people in situation of liberty restriction, seeking to understand the meanings they attributed to the experiences of the socio-educational measure of semi-liberty and their future projects. The theoretical and methodological framework is anchored in the Sociology of Youth and the Sociology of Experience. Youth is approached as a social condition and a type of representation in which young people are perceived as subjects of rights, and as singular, social and multiple beings. The research was carried out in a Semi-liberty House in Governador Valadares-MG. It is a qualitative study, developed by different methodological instruments: document analysis, participant observations and semi-structured interviews with 16 young people between 13 and 18 years old. . Nine young people were interviewed according to the period of stay in the unit during the field research, time of compliance of the measure, different trajectories, postures in relation to the experiences of the semi-freedom and age. The youths' condition of the young and their multiple dimensions constituted a sociocultural context of vulnerability, of unjust, oppressive and violent social relations in the perspective of the violation of social rights and dehumanization processes. The occurrences of the socio-educational measure of semi-freedom were experienced as challenging, demarcated by intra and intergenerational conflicts, seen by the participants as test situations and constant proof. The analysis indicated that the young people surveyed lived in permanent tragic and borderline situations. They fueled the desire to emerge from the contravention, stimulated or forced by the socio-educational system and by the families, but at the same time, they saw no prospect of breaking ties and commitments to the world of crime. They were always on the borderline between the world of measurement and the illicit world. The relation with the dimension of the project of the future was established by the youth in a very distant way, prevailing an adhesion to the present time. In this way, the meanings of experiences were also marked by ambiguities.

Keywords: Education. Youth. Deprivation of liberty. Educational measures. Social experience. Future projects.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	PERCURSOS DA PRODUÇÃO: ALGUNS ELEMENTOS DA PESQUISA SOBRE O JOVEM EM CONFLITO COM A LEI	23
1.2	OBJETIVOS.....	26
1.3	PERCURSO METODOLÓGICO	27
1.3.1	<i>Procedimentos metodológicos.....</i>	28
1.3.2	<i>Uma breve descrição do campo: A Casa de Semiliberdade.....</i>	34
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	36
2	UMA APROXIMAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO ESSES JOVENS? 39	
2.1	PERFIL GERAL DOS JOVENS	39
2.2	RETOMANDO A NOÇÃO DE JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL	46
2.3	CONDIÇÃO JUVENIL DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....	56
2.3.1	<i>A dimensão da família.....</i>	57
2.3.2	<i>Escola e trabalho</i>	65
2.3.3	<i>Territorialidade e sociabilidade: outras dimensões que entram em cena.....</i>	69
3	A MEDIDA DE SEMILIBERDADE E AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELOS JOVENS 79	
3.1	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: ALGUNS MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS.....	79
3.2	A MEDIDA DE SEMILIBERDADE	83
3.3	A ROTINA DA CASA	86
3.4	OS DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	89
3.4.1	<i>Uma “quota de liberdade”: percalços e possibilidades do final de semana com a família 94</i>	
3.4.2	<i>A escola na semiliberdade.....</i>	97
3.4.3	<i>A “Oficina da Lili”.....</i>	100
4	OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS JOVENS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA MEDIDA DE SEMILIBERDADE	105
4.1	UMA APROXIMAÇÃO DOS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA.....	105
4.1.1	<i>“Tô preso”: o sentido da privação de liberdade.....</i>	107
4.1.2	<i>“Virar homi”: o sentido da masculinidade.....</i>	114
4.1.3	<i>“Ficar de boa”: o sentido estratégico</i>	119
4.1.4	<i>“Sair dessa vida”: o sentido moral.....</i>	121
4.1.5	<i>O sentido da sociabilidade: a medida de semiliberdade como espaço de encontro, de fazer amigos.....</i>	124
4.1.6	<i>O sentido de liberdade na semiliberdade: “Nossa, nem parece que nós tamo preso, né menor?” 128</i>	

4.2	A EXPERIÊNCIA DE PROVAÇÃO: ENTRE O TRÁGICO E O LIMÍTROFE E SUAS AMBIGUIDADES.....	131
5	PROJETOS DE FUTURO E O CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....	141
5.1	JUVENTUDES E PROJETO DE FUTURO	141
5.2	A CONDIÇÃO DE SEM FUTURO: “SE NÃO MORRER, EU VOU PRESO”	145
5.3	FUTURO PRESENTIFICADO: “PENSAR O FUTURO, MENINA?! VIVER O AGORA, O PRESENTE, DEIXA O FUTURO”	147
5.4	SONHOS, DESEJOS, PLANOS PARA A LIBERDADE: PROJETOS DE FUTURO?	148
5.5	EXPECTATIVAS PARA O “MUNDÃO”	152
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
	APÊNDICE A - PERFIL GERAL DOS JOVENS	175
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	187

1 INTRODUÇÃO

O objetivo central desta investigação é analisar a condição juvenil de jovens em situação de conflito com a lei, inseridos na medida socioeducativa de semiliberdade, buscando compreender os sentidos atribuídos por eles à experiência e seus projetos de futuro. O processo de construção deste objeto de estudos se delineou juntamente com a minha trajetória como jovem, integrante de grupos e movimentos sociais em defesa da juventude, estudante do curso de Pedagogia, educadora social, coordenadora pedagógica do Processo Estratégico Poupança Jovem¹ (PEPJ), pedagoga em espaços escolares e como professora do curso de Pedagogia da Universidade Vale do Rio Doce (Univale)², no município de Governador Valadares – MG. Paralelamente a essas experiências, como um chão no qual se pisa, atuei, por mais dez anos, na Pastoral da Juventude (PJ). Fruto da minha participação na PJ, me vinculei a outras ações desenvolvidas no mesmo município: Coordenadoria Especial de Juventude, Frente Parlamentar da Juventude, Conselho Municipal de Juventude, Associação de Promoção das Juventudes (APJ) e outros projetos sociais voltados para a população jovem. Essas vivências, cada uma na sua especificidade e complexidade, influenciaram meus modos de ler, perceber, questionar e agir no mundo.

Seguindo essa trajetória, em trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, analisei a atuação da Coordenadoria Especial de Juventude de Governador Valadares – MG³ (ALMEIDA, 2010). Nessa pesquisa, realizei um estudo qualitativo com os três jovens coordenadores. A análise dos dados empíricos evidenciou a frágil efetivação do atendimento às demandas específicas das juventudes nas ações desenvolvidas, as contradições presentes nas concepções sobre juventude entre os sujeitos pesquisados, bem como lacunas existentes no processo de efetivação da participação juvenil e uma precária concretização da política de juventude no município. A experiência possibilitada no processo de construção e realização desse trabalho fundamentou e, ao mesmo tempo, impulsionou uma atitude inquiridora no campo de estudos sobre a condição juvenil e as políticas públicas voltadas aos jovens desde a

¹ O Processo Estratégico Poupança Jovem se configura na agenda de políticas públicas para a juventude, por iniciativa do governo estadual de Minas Gerais, como um programa estruturador. Em Governador Valadares, atua por meio de uma gestão compartilhada entre estado e município. Cf. em: www.poupancajovem.mg.gov.br.

² A Univale é uma instituição de ensino superior (IES) comunitária, fundada em 1967, que tem como base o ensino, a pesquisa e a extensão. É regida pela Fundação Percival Farquhar (FPF). Cf. em: www.univale.br.

³ A Coordenadoria Especial de Juventude é um órgão ligado diretamente à Secretaria de Governo da Prefeitura de Governador Valadares, desde 2009.

caminhada nos movimentos juvenis já mencionados, pelos quais se pauta significativa parte do meu processo de formação humana, profissional e acadêmica.

Soma-se a esse processo a minha atuação como integrante do Observatório da Juventude⁴, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde 2012. Esse programa desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, inseridas no contexto das políticas de ações afirmativas em torno da temática da “educação, cultura e juventude”. Destaco duas significativas experiências como educadora nesse programa. A primeira, no curso de formação continuada Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador (Jubemi), um curso a distância para professores⁵ do ensino médio de redes de ensino estaduais de diferentes regiões brasileiras, no qual atuei como professora-tutora.

A segunda experiência, no Projeto Interagindo, se constituía em um trabalho de formação com jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira⁶ da UFMG. Seu objetivo era “propiciar aos jovens trabalhadores que desenvolvem suas atividades laborais no espaço da UFMG, atividades de formação e socialização que possibilitem o diálogo entre o trabalho educativo e o trabalho produtivo” (PROJETO INTERAGINDO 2013/2014), e se orientava pelo eixo central Identidade, Projeto de Vida, Trabalho e Desigualdade. Durante essa experiência, como educadora, foi possível vivenciar um espaço de construção coletiva, na perspectiva da educação popular, de uma formação que considerava o jovem como sujeito de direitos e buscava vivenciar, na relação com elas e eles, elementos considerados fundamentais no trabalho educativo com jovens.

Nessas experiências de militância, de formação-transformação e de atuação profissional, como jovem, atuando junto a jovens estudantes, militantes, trabalhadores, professores e pesquisadores, a minha busca e interesse em continuar uma trajetória investigativa sobre a categoria juventude se intensificou. Durante esse caminho de atuação e estudo contínuo, havia sempre uma inquietação sobre como é vivida a condição juvenil de

⁴ O Observatório da Juventude é um programa da FaE/UFMG que tem como eixos norteadores a condição juvenil, as políticas públicas, as políticas culturais e as ações coletivas da juventude. Busca desenvolver atividades de investigação, levantamento e divulgação de informações sobre a situação dos jovens da região metropolitana de Belo Horizonte, além de promover a capacitação de jovens, educadores e estudantes da graduação interessados na temática da juventude

⁵ Neste texto, por padronização e por economia, adoto as normas da língua portuguesa com o uso de artigos, substantivos e adjetivos no masculino para indicar pessoas de ambos os sexos, sem, contudo, coadunar com práticas discriminatórias.

⁶ A Cruz Vermelha Brasileira (CVB) é uma instituição autônoma, filantrópica e de utilidade pública, presente no estado de Minas Gerais há 94 anos, prestando serviço de assistência comunitária, qualificação socioprofissional e segurança social. É uma instituição marcadamente conhecida pela sua atuação no sentido de promover o primeiro contato do jovem que estuda com o mundo do trabalho (NONATO, 2013).

jovens inseridos em dinâmicas e práticas ilícitas, consideradas criminosas, que resultam na experiência de privação de liberdade. Esse aspecto era sempre uma questão presente nas minhas reflexões e angústias. Por um lado, tal aspecto me afetava no sentido mais pessoal ao vivenciar, ainda que indiretamente, histórias de jovens que experimentaram tal situação, pertencentes ao mesmo local de moradia em que eu fui criada - periferia do município de Governador Valadares - MG. Por outro lado, me chamava a atenção o fato de que esses jovens estavam sempre invisibilizados dentro das políticas sociais e criminalizados nas diversas mídias, nas representações socialmente construídas e especialmente nas intervenções de punição e controle social. Diante dessas inquietações, o meu olhar foi se redirecionando para essa parcela da juventude, que vivenciava a experiência da condição juvenil em uma situação específica: são jovens pobres, em conflito com a lei e em privação de liberdade. Tal perspectiva se fortaleceu através da oportunidade de participar, no curso de Pedagogia da Univale – inicialmente acompanhando e, posteriormente, atuando como professora – do Grupo Interdisciplinar de Estudos: Direito, Educação e Diversidade (GIEDED) e participar de um projeto de pesquisa e extensão com jovens inseridos na medida socioeducativa de internação.⁷

A partir dessa trajetória, algumas questões se fizeram presentes. São questões referentes às reflexões sobre a minha própria experiência e as experiências vivenciadas pelas diferentes juventudes, muitas vezes inseridas em processos de exclusão social, tais como: quem são os jovens da medida socioeducativa de semiliberdade? Como eles vivenciam a condição juvenil? Quais são suas experiências de vida, de escolarização, de trabalho e de medida socioeducativa? Em que medida elas influenciam ou interferem nas suas escolhas? Quais são as suas perspectivas de futuro? Como constituem seus projetos de futuro? Em que medida suas experiências de vida, principalmente as experiências da medida socioeducativa de semiliberdade, interferem na constituição de seus projetos de futuro?

São essas inquietações que propiciaram o delineamento desta investigação, que pretendeu analisar a condição juvenil de jovens em situação de restrição de liberdade, buscando compreender os sentidos que eles atribuem à experiência da medida socioeducativa de semiliberdade em Governador Valadares – MG e seus projetos de futuro.

⁷ O projeto intitulado Juventude, Educação e Direito: ação de intervenção em um centro socioeducativo é um projeto de extensão em interface com a pesquisa e tem como propósito contribuir para que jovens inseridos em contexto de privação de liberdade em cumprimento de medida socioeducativa – bem como professores, agentes socioeducativos e equipe técnica – se apropriem de conhecimentos ligados à educação, aos direitos humanos, à questão social e à juventude. É um projeto realizado pela Assessoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Vale do Rio Doce, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Eunice Maria Nazareth Nonato.

Em um cenário mais amplo, é importante considerar que a presença da temática juventude no debate acerca das políticas públicas sociais não é fato recente. Conhecidos como vítimas ou protagonistas de vários problemas sociais, entre eles a violência, a criminalização e o desemprego, os jovens pobres, vistos como “problemas”, se tornam pauta das políticas sociais desde o início da década de 1980 (CORREA, 2008). Não obstante, o aumento da população jovem entre 15 e 29 anos, as mudanças impostas pela fluidez e complexidade da sociedade contemporânea, bem como o protagonismo desses atores no cenário social são fatos que têm redirecionado o olhar sobre a juventude como um grupo específico que demanda políticas sociais e ações articuladas no campo da educação e dos direitos humanos.

No contexto das políticas públicas para a juventude no Brasil, deparamo-nos com a característica da vacuidade e descontinuidade que sinalizam a falta de prioridade a políticas voltadas para os jovens, que resulta em políticas sociais genéricas e compensatórias destinadas a todas as faixas etárias, desconsiderando a especificidade e a demanda efetiva desses sujeitos (DAYRELL; CARRANO, 2003).

Autores como Helena Abramo (1994), Paulo Carrano (2003), Juarez Dayrell (2003, 2007, 2011), Marília Sposito (1996, 2002, 2003, 2004) e Geraldo Leão (2006a, 2006b, 2011), que têm como objeto de estudo a temática da juventude, bem como das políticas públicas de juventude, argumentam que tais políticas são muitas vezes marcadas pela desconsideração do jovem como sujeito do seu processo de formação. Perpassam também essas políticas visões de juventude produzidas socialmente e marcadas por estereótipos que consideram o jovem como “problemas sociais”, ou seja, como produtos e produtores da criminalidade, da violência, do vandalismo, do consumo exacerbado e do desemprego (ABRAMO, 1994).

Dentro do quadro global de desigualdades sociais, os jovens são apresentados como um grupo vulnerável e demandante de políticas públicas comprometidas com a garantia de direitos sociais que foram sonogados historicamente em larga escala no Brasil (DAYRELL; CARRANO, 2003).

Nesse âmbito, outro elemento se tornou foco de atenção. Trata-se da população juvenil em conflito com a lei e em atendimento socioeducativo no Brasil. Um levantamento realizado pela Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), em 2013, mostrou que a população juvenil em atendimento socioeducativo chegava ao total de 23,1 mil jovens. Desses, 64% (15,2 mil) encontravam-se em medida de internação, 23,5% (5,5 mil), em internação provisória e 9,6% (2,3 mil) em medida de semiliberdade, em sua maioria jovens do sexo masculino e negros. Os dados do Levantamento Anual dos Adolescentes em Conflito

com a Lei, de 2012⁸ (BRASIL, 2013b), mostram que a maior concentração de jovens em conflito com a lei está na região Sudeste (56%), seguida da seguinte distribuição: Nordeste (21%), Sul (11%), Centro-Oeste e Norte (6%).

O estado de Minas Gerais ocupava o segundo lugar entre os estados com maior número de jovens em atendimento socioeducativo de privação e restrição de liberdade.

Mais recentemente, a temática de jovens adolescentes em conflito com a lei se apresentou na cena pública como pauta prioritária no debate sobre a redução da maioridade penal. A Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados, no ano de 2015, aprovou a admissibilidade da proposta de emenda constitucional (PEC) 171, de 1993, que altera a redação do art. 228 da Constituição Federal de 1988 a respeito da imputabilidade penal do menor de 18 anos, diminuindo de 18 para 16 anos a maioridade penal. Essa proposta se coloca na contramão do que prevê o ECA (BRASIL, 1990) e traz à tona a necessidade de nos debruçarmos em pesquisas, análises, estudos que fundamentem o debate com questões e argumentações que provoquem a análise crítica sobre um movimento político que retrocede e desconsidera uma busca histórica de consolidação dos direitos sociais de jovens adolescentes em conflito com a lei.

Segundo alguns autores, o combate à violência e à criminalidade entre a população jovem deveria ter como foco “a promoção dos direitos fundamentais como o direito à vida, e os direitos sociais preconizados na Constituição e no ECA, de educação, profissionalização, saúde, esporte, cultura, lazer, e viver em família” (SILVA; OLIVEIRA, 2012, p. 12). No entanto, o cenário de vulnerabilidade social vivido pelos jovens adolescentes, especialmente os que estão em conflito com a lei no Brasil, é marcado por uma situação de desproteção social, que é cada vez mais secundarizada no debate público.

Considerando esse contexto, para compreender a condição juvenil e os projetos de futuro de jovens, principalmente os daqueles em conflito com a lei, faz-se necessário voltar a atenção para a situação juvenil desses jovens, suas condições sociais, as disparidades socioculturais e os diferentes contextos nos quais eles se constroem como sujeitos.

Os jovens sujeitos desta pesquisa estavam inseridos na medida socioeducativa de semiliberdade desenvolvida na Casa de Semiliberdade de Governador Valadares (SEMI-GV), conforme as orientações do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) (Lei 12594/12).

⁸ Foram utilizados os dados disponibilizados pela Secretaria dos Direitos Humanos (SDH) de 2012, pois os dados de 2013 não foram separados por estados e regiões.

A microrregião de Governador Valadares compõe a mesorregião do Vale do Rio Doce, situada no leste de Minas Gerais, ocupando uma área de 2.342,316 km². Sua população é estimada em 263.689 habitantes (IBGE, 2010), sendo que 70.000 são jovens entre 15 a 29 anos, cerca de 30% da população. Podemos considerar que este é um número bastante expressivo, no que tange às demandas de garantia de direitos básicos, bem como à relevância de pesquisas que se voltam para esse grupo social na sua concretude e especificidades.

No âmbito do segmento juvenil, o município é marcado por vários problemas sociais que afetam essa parcela da sua população, com elevados índices de vulnerabilidade juvenil e pelo fenômeno da migração. No que se refere à exclusão juvenil, aponta-se a falta de prioridade e descontinuidade das políticas destinadas à juventude (ALMEIDA, 2010). Um estudo realizado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, em 2009, avaliou o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) em 267 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes e detectou 20 municípios considerados com maior vulnerabilidade juvenil para esse tipo de violência. Entre estes municípios, Governador Valadares aparece em segundo lugar do *ranking*. Segundo Dorian Melo e Ignácio Cano (2014), no estudo, com abrangência nacional, realizado com base nos dados do ano de 2012, dos 20 municípios com mais de 200 mil habitantes, Governador Valadares permaneceu na listagem, ocupando o 11º lugar do *ranking*.

Em uma publicação do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2014, Governador Valadares foi considerado entre os 45 municípios brasileiros mais vulneráveis do país, sendo que ficou em quinto lugar no Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ-Violência), de acordo com os dados dessa mesma pesquisa, realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o Ministério da Justiça e a Fundação Sistema de Análise de Dados (SEADE) (BRASIL, 2014).

Outro aspecto também muito associado aos jovens do município diz respeito à migração de valadarenses para os Estados Unidos (EUA), como uma característica marcante nas últimas três décadas de história da cidade e um fenômeno presente também no contexto da situação juvenil dos jovens valadarenses (SIQUEIRA, 2006; ALVES, 2015).

Embora o uso recorrente da categoria “vulnerabilidade juvenil” deva ser interrogado pela sua excessiva generalização e por, dependendo da forma como é utilizada, fortalecer estigmas sociais sobre as populações de determinados territórios, deve-se levar em conta o fato de que os índices comparativos entre os municípios posicionam o município entre aqueles com maiores problemas sociais no que tange à sua juventude. Não foi objeto desta

dissertação discutir as razões da ocorrência de tais dados em Governador Valadares. No entanto, a precariedade e descontinuidade de políticas de juventude e ações de intervenção social no campo da educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização e trabalho, voltadas para as demandas dessa parcela da população no município podem ser consideradas como uma importante hipótese que explicaria tal cenário.

1.1 Percursos da produção: alguns elementos da pesquisa sobre o jovem em conflito com a lei

O estado da arte sobre juventude e o tema “adolescente em processo de exclusão social” na pós-graduação brasileira (1999-2006) mostra que o maior interesse das pesquisas desse período, nas áreas da Educação, Serviço Social e Ciências Sociais, foram os estudos sobre os adolescentes em conflito com a lei, principalmente a problemática das medidas socioeducativas. No entanto, aponta também que a produção em torno dessa problemática, em quase sua totalidade, discute muito pouco a especificidade da condição juvenil. Esses estudos, no que se refere à área da Educação, se agrupam em três problemáticas: as trajetórias, representações e percepções dos adolescentes sobre os delitos e as medidas socioeducativas; a experiência dos adolescentes nas medidas socioeducativas e a relação entre os adolescentes em conflito com a lei e escola. (SPOSITO; TOMMASI; MORENO, 2009).

As principais conclusões a que esses estudos chegam se voltam para a denúncia da ineficácia da medida de internação em relação ao abandono da prática infracional e à possibilidade de reinserção social, como experiência que reforça a exclusão social, sobrepondo o caráter punitivo em relação ao educativo. De forma significativa, parte das pesquisas concluiu sobre a existência de uma debilidade do Estado em cumprir a garantia efetiva do direito à educação e da proteção integral, previstas em lei (BRASIL, 1990), apresentando também as diferentes e precárias trajetórias escolares vividas pelos jovens em conflito com a lei e suas complexas relações com a escola e seus conteúdos.

Nessa análise (SPOSITO; TOMMASI; MORENO, 2009), apareceu também um estudo com conclusão contrastante, ao defender as medidas socioeducativas de privação de liberdade, pois, apesar de caracterizá-las como limitadas, reconhece a sua influência positiva na reinserção social dos jovens internos. Nesse mesmo caminho, os estudos que avaliavam principalmente as atividades corporais e/ou artístico-culturais vivenciadas pelos jovens na medida socioeducativa, também enfatizavam os aspectos positivos dessas atividades no processo de ressocialização.

Na tentativa de conhecer as pesquisas desenvolvidas sobre a temática aqui em foco no período posterior ao estado da arte ora apresentado, foi feito um levantamento de literatura registrada entre 2007 e 2014 utilizando como principais fontes de busca a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Desse levantamento, selecionei 12 trabalhos relevantes para o contexto deste projeto, sendo duas teses, oito dissertações e dois artigos⁹.

Uma breve análise sobre esses trabalhos permite concluir que duas das problemáticas mais pesquisadas permanecem, em relação ao estado da arte realizado em período anterior (1999 - 2006). Destacam-se as pesquisas que buscam compreender as percepções, representações e subjetivações dos jovens sobre a experiência da medida socioeducativa de privação de liberdade, sendo quatro trabalhos entre os 12 analisados. A relação entre jovens em conflito com a lei e a escola é a outra problemática que mais apareceu, também se destacando em outros quatro dos 12 trabalhos analisados. Outro tema também muito presente trata de questões referentes aos diferentes agentes envolvidos na implementação da medida de semiliberdade e às percepções sobre as suas experiências nas medidas de privação de liberdade.

As principais conclusões apresentadas por esse conjunto de trabalhos reforçam a fragilidade das medidas socioeducativas em garantir processos de ressocialização familiar e social dos jovens em conflito com a lei, nas quais as práticas não socializadoras prevalecem. Apesar de um deles apontar um possível avanço no atendimento das medidas socioeducativas, conclui que ainda há uma luta emergencial pela efetivação da qualidade nessa ação judicial e pelo reconhecimento dos adolescentes como sujeitos de direitos (PRADO, 2009). As pesquisas reforçam também a precariedade e não efetivação do direito à educação, confirmando tensões entre educação e segurança, jovens e escola. Em geral, indicam que os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas vêm de um quadro de grave exclusão social e que há uma ausência de políticas públicas para jovens em conflito com a lei, reafirmando o caráter punitivo das medidas em detrimento do caráter educativo.

⁹ Os trabalhos estão citados nas Referências Bibliográficas como Teses, Dissertações e Artigos analisados entre 2007 e 2014. Utilizei os seguintes descritores: juventude e medidas socioeducativas; juventude e semiliberdade; adolescentes e medidas socioeducativas; adolescentes e semiliberdade; adolescentes em conflito com a lei; medidas socioeducativas. Os 12 trabalhos selecionados seguiram o critério de recorrência dos descritores no título e, especialmente no Banco de Teses e Dissertações, o critério foi a maior ocorrência dos descritores ao longo de todo o trabalho.

A obra *O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira (1999-2006)* (SPOSITO, 2009) ressaltava algumas lacunas nos estudos sobre os jovens em conflito com a lei inseridos em medida socioeducativa, como a necessidade de construir referenciais teóricos que extrapolem o referencial normativo consagrado no ECA. Afirma que são poucos os trabalhos que se esforçam para considerar, sociologicamente, a noção de juventude ou de adolescência, que, em geral, permanecem como situações naturalizadas, definidas somente pelos marcos legais. Cita, ainda, que, “na literatura brasileira sobre juventude, os jovens presos e os adolescentes em conflito com a lei ainda são pouco investigados” (SPOSITO, 2009, p 160). Outro ponto percebido durante o estudo dessa referência foi a ausência da temática de projetos de futuro nos estudos analisados, não sendo mencionada em nenhum momento do estado do conhecimento realizado.

Em relação à análise dos trabalhos referidos, desenvolvidos no período de 2007 – 2014, podemos perceber uma pequena produção teórica que se pauta na Sociologia da Juventude (ABRAMO, 1994; DAYRELL, 2003, 2007, 2011; SPOSITO, 1996, 2002, 2003, 2004), considerando a condição juvenil dos jovens em situação de privação de liberdade. Outra observação é que apenas um trabalho aborda o tema projeto de vida como uma das subcategorias de análise. De modo geral, as perspectivas dos jovens em conflito com a lei foram abordadas na análise de alguns trabalhos quando perguntaram, em entrevista, sobre suas perspectivas em relação aos seus projetos futuros, seja em relação com a própria medida ou com o tempo pós-cumprimento da medida, ou em relação à escola, não se colocando como um dos focos da análise.

Essas lacunas se transformaram em possibilidades para o desenvolvimento desta pesquisa e potencializaram a sua relevância científica, uma vez que se busca compreender questões ainda pouco investigadas na literatura brasileira à luz da Sociologia da Juventude.

Diante de um contexto de descontinuidade de políticas públicas e da disseminação de compreensões estereotipadas sobre juventude, especialmente em relação a essa parcela da população em conflito com a lei e privada de liberdade, a presente análise se propôs a trazer à tona o tema juventude e medidas socioeducativas e ampliar os olhares sobre jovens em situação de restrição de liberdade, sua condição juvenil, as experiências da medida de semiliberdade vividas por eles e a constituição de seus projetos de futuro.

Ao abordar o objeto de estudo aqui analisado, o meu olhar de pesquisadora sobre os sujeitos procurou superar o olhar da falta, da ausência, da exclusão, que os vê como menos e que reforça estigmas como “sujeitos da falta”, “jovem como problema social”, “ameaça

social”, ou ainda, como aponta Miguel Arroyo (2012), como os “outros inexistentes”. Segundo o autor, as formas de produzir o “outro” estão cada vez mais brutais e radicais. Arroyo (2012) faz referência a Boaventura de Souza Santos e Maria Menezes (2009), para reforçar o pensamento abissal, resultado da perspectiva moderna, que produz uma análise ainda mais radical que o “pensamento da marginalidade, exclusão, desigualdade, inconsistência, despolitização” (ARROYO, 2012 apud SANTO; MENEZES, 2009, p. 49). “A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzindo como inexistente” (ARROYO, 2012 apud SANTOS; MENEZES, 2009, p. 23), restando aos “outros”, assim, a condição de sub-humanidade.

Ao contrário, o meu olhar de pesquisadora sobre os jovens buscou se pautar pelo reconhecimento desses adolescentes, no sentido de afirmar a sua existência, os seus modos de viver e sobreviver. Busquei reconhecê-los como sujeitos ativos que vivenciavam processos de desumanização. Eles são sujeitos que agem no mundo e constroem um lugar nesse mundo a partir de vivências da condição de desumanização na qual estão inseridos e sua existência, sua dignidade, seus modos de ser jovens, invisibilizados. Trata-se de um olhar que não estigmatiza, não criminaliza e que não vê os jovens como usuários das políticas públicas, mas como sujeitos violados em seus direitos. Nesse sentido, busquei me relacionar e estabelecer uma conexão com os jovens pesquisados a partir da sua condição humana, vivida em constantes situações que os desumanizam. Portanto, não foi objetivo deste trabalho tratar as condutas de contravenções, tipificadas em atos infracionais cometidos por eles, mas sim contribuir com reflexões mais amplas e contextualizadas sobre a complexa e dura produção social da marginalidade.

1.2 Objetivos

Como exposto anteriormente, ao propor esta pesquisa, o objetivo central foi analisar a condição juvenil de jovens em situação de restrição de liberdade, buscando compreender os sentidos que eles atribuíam às experiências da medida socioeducativa de semiliberdade em Governador Valadares – MG e seus projetos de futuro.

A partir desse objetivo de caráter mais geral, buscou-se também compreender os elementos peculiares da condição juvenil pesquisada de modo que contribuíssem com os estudos sobre juventude e possibilitassem o desdobramento e a construção do percurso investigativo deste trabalho. Nesse sentido, pretendeu-se caracterizar a instituição Casa de Semiliberdade de Governador Valadares - MG, suas concepções, objetivos e ações; conhecer o perfil dos jovens inseridos nessa medida socioeducativa, a partir dos documentos da própria

instituição; conhecer a história de vida desses jovens, compreendendo aspectos que marcaram ou constituíram as experiências anteriores à chegada deles à Casa de Semiliberdade; compreender os sentidos que eles construíram sobre as experiências e compreender os projetos de futuro dos jovens e a sua relação com a medida socioeducativa de semiliberdade.

1.3 Percurso metodológico

Tendo em vista o objetivo proposto, a pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, por esta apresentar características metodológicas que se mostram mais adequadas para tentar responder à questão proposta.

De acordo com Martins (2004), as

metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-los falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la (MARTINS, 2004, p.292).

As definições explicitadas pela autora sobre a pesquisa qualitativa apontam características que nos possibilitam aproximar-nos de modo amplo e profundo do objeto a ser investigado, que, por sua vez, é complexo e exige do pesquisador uma postura aberta, sensível e perspicaz à realidade social na qual estará imerso. E a partir desse movimento de pesquisa qualitativa, o pesquisador também é desafiado constantemente a dialogar com os dados e melhor compreendê-los.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é particularmente útil como uma ferramenta para determinar o que é importante para certa pessoa e por que é importante. Esse tipo de pesquisa constrói um processo a partir do qual questões-chave são identificadas e perguntas formuladas, descobrindo o “como” e os “porquês” questionados pelo pesquisador. Isso significa que uma pesquisa qualitativa trabalha uma realidade subjetiva e múltipla, interpretada pelos participantes do estudo.

Essa abordagem abarca uma série de procedimentos metodológicos que são utilizados à medida que se fazem necessários, dependendo do objeto investigado e também da percepção de cada pesquisador.

Na condição de mulher, pesquisadora e trabalhadora, busquei traçar percursos que me possibilitasse alcançar os objetivos propostos, sem desconsiderar a necessidade de conciliar

outras demandas, ritmos e tempos da vida. Em diálogo com Inês Teixeira (2011), a estrutura e dinâmica temporal na pesquisa social possui três eixos, sendo um deles

a combinação dos vários tempos e ritmos da vida cotidiana dos pesquisadores, que se compõem não somente dos tempos do trabalho com a pesquisa. Nas temporalidades de seu dia a dia de mulheres e homens, de profissionais, de filhos/as, pais/mães, companheiros/as, namorados/as, cidadãos/ãs, há tempos outros. É preciso saber dividi-los e utilizá-los adequadamente, sincronizando os períodos de trabalho e de ócio, de sono e da vigília, do lazer e do labor, entre outros tantos (TEIXEIRA, 2011, p. 87).

Na vivência de todos esses tempos, o tempo da pesquisa foi se constituindo através do percurso metodológico, tecido nas relações entre pesquisadora e orientador, pesquisadora e referencial teórico, pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

1.3.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada junto aos jovens em situação de restrição de liberdade, inseridos na medida socioeducativa de semiliberdade no município de Governador Valadares – MG, sendo que dos 20 jovens que perpassaram pela instituição durante o período de estudo de campo, 16 foram selecionados para compor seu universo.

Para a realização desta pesquisa, foi necessário utilizar diferentes procedimentos de coleta de dados. Em um primeiro momento, realizei observações exploratórias para aprofundar as informações prévias sobre a medida socioeducativa de semiliberdade desenvolvida na Casa de Semiliberdade do município de Governador Valadares (SEMI-GV), e assim realizar uma análise de documentos e preparar a minha entrada definitiva no campo. Nessa primeira fase da pesquisa de campo, fiz um breve levantamento de documentos relacionados à política de atendimento específica para a medida de semiliberdade e sobre a Unidade SEMI-GV – foram eles a Política de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais (2014), Metodologia da Medida Socioeducativa de Semiliberdade (2014), Regimento Único das Unidades de Execução da Medida Socioeducativa de Semiliberdade (2009) e Projeto Político Pedagógico da SEMI-GV. Busquei identificar a concepção e fundamentação teórica e legal, a proposta teórico-metodológica e a organização do trabalho e ações desenvolvidas com objetivo de entender como se implementava a medida socioeducativa de semiliberdade nessa Unidade, na qual os jovens pesquisados estavam inseridos. O acesso a tais documentos se deu, principalmente, através de visitas e aproximações junto à direção e equipe técnica da SEMI-GV, pois busquei com esse investimento inicial estreitar relações com a equipe da Casa, tendo em vista a minha posterior aproximação com os jovens, principais atores nesta pesquisa.

Ao longo do trabalho de campo, incluí na análise outros documentos, mais específicos, da trajetória dos jovens pesquisados: Plano Individual de Atendimento (PIA), prontuários¹⁰ e relatórios dos estudos de caso, que aconteciam periodicamente a cada três meses, para fins de avaliação do comportamento dos jovens adolescentes inseridos na Casa de Semiliberdade. O meu objetivo com a análise desses documentos foi conhecer e traçar um perfil dos jovens pesquisados, no tocante à idade, naturalidade, escolaridade, raça, experiências laborais, composição e renda familiar, escolaridade e ocupação dos pais/responsáveis, e também referente ao tempo de cumprimento da medida socioeducativa.

Essa primeira fase de observação se caracterizou em uma entrada menos formal no campo de pesquisa, para alcançar o objetivo de construir um processo de aproximação dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento da medida socioeducativa, como os técnicos, agentes, mas principalmente com os jovens em cumprimento da medida de semiliberdade, sujeitos desta pesquisa. Esse processo inicial de observação, isto é, observação exploratória, foi fundamental, pois possibilitou momentos de acolhida tanto da minha parte como pesquisadora, quanto da parte dos jovens.

As primeiras visitas à Casa, já como pesquisadora, foram muito desafiadoras, pois havia muita expectativa da minha parte em relação a como eu seria vista pelos jovens: uma jovem, mulher, interessada em saber das suas histórias, seus percalços e dilemas, da experiência de estar privado de liberdade, das suas expectativas de futuro... A troca de quê? Eles se perguntariam: Onde eu queria chegar? Não me restaram dúvidas, desde antes e logo depois da minha entrada no campo, de que eu era o corpo estranho naquele espaço. Ao mesmo tempo senti que a minha presença causava muita curiosidade. “Quem é ela, mesmo?”, “Você vai trabalhar aqui, agora?”, “O que você está fazendo aqui, mesmo?” eram questões pelas quais eu era interpelada pelos jovens, direta ou indiretamente. Procurei dar atenção às perguntas deles sobre o que eu estava fazendo ali e também sobre mim, buscando uma aproximação mais humanizada, deixando claro que, para mim, o mais importante era conhecê-los como pessoas, como seres humanos, independente dos motivos ou atos cometidos que os levaram a estar naquele lugar. Nesse sentido, busquei perguntar os nomes deles e criar alternativas de memorizá-los o mais rápido possível, o aperto de mão era sempre

¹⁰ O Plano Individual de Atendimento é um instrumento unificado para as unidades de semiliberdade, que objetiva o registro do acompanhamento e das intervenções realizadas com o jovem durante o cumprimento da medida socioeducativa. O prontuário se refere ao documento que arquiva os documentos pessoais e judiciais do jovem adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

apertado, com sorriso e olho no olho - depois de um tempo, foi possível com alguns evoluir para um abraço respeitoso. Mas continuava como estrangeira.

Para Simmel (1983), a posição do “estrangeiro” no grupo é determinada por uma relação muito específica entre proximidade e distância. Nessa relação, “a distância significa que ele, que está próximo, está distante; e a condição de estrangeiro significa que ele, que também está distante, na verdade está próximo, pois ser estrangeiro é naturalmente uma relação muito positiva: é uma forma específica de interação” (SIMMEL, 1983, p. 183).

Nesse momento inicial, durante o período de três meses, de dezembro de 2015 a fevereiro de 2016, a minha rotina de trabalho de campo ocorreu com visitas diárias à Casapor uma semana, cerca de uma vez por mês. A partir do momento em que estabeleci uma rotina de visita ao campo, foi possível elaborar e compreender, junto aos jovens, os papéis, lugares e intenções de cada um de nós, e, assim, iniciamos uma construção de relações de confiança, na busca de laços de respeito e de compromisso entre pesquisadora e pesquisados.

Concomitante ao trabalho inicial de campo, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o contexto das medidas socioeducativas, especificamente do regime de semiliberdade, sua definição, concepção, regulamentação, bem como questões referentes às políticas públicas destinadas ao jovem em conflito com a lei.

Em seguida, na segunda fase da pesquisa, realizei observação participante com o intuito de entrar definitivamente no campo, a partir da compreensão de que, para pesquisas dessa natureza, a observação é etapa fundamental do processo de coleta de dados. A observação,

enquanto procedimento de pesquisa qualitativa, implica a atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, sem reduzir-se a conhecê-los somente por meio das categorias utilizadas por aqueles que vivem essas situações (CHAPOULIE, 1984, p. 585 apud JACCOUD et al., 2010, p. 255).

A observação participante foi realizada durante todo o período de desenvolvimento do trabalho de campo, que ocorreu de março de 2016 a outubro de 2016 - desconsiderando o período de observação participante citado. A rotina durante todo esse período se manteve quinzenal, com o mínimo de permanência no campo de dois dias e máximo de uma semana. Acreditávamos na importância de construir uma rotina para servir de referência tanto para mim, na condição de pesquisadora, quanto para os jovens, de modo a organizar o trabalho de campo, mas também estabelecer compromissos com os sujeitos pesquisados. Foi possível perceber que tal rotina foi fundamental na construção de vínculo e relação de confiança com

os jovens, que sabiam do meu planejamento, da minha condição de pesquisadora e trabalhadora e criavam expectativas sobre minha visita. Isso foi perceptível especialmente, pelo modo como era acolhida pelos jovens a cada espaçamento de 15 dias. A acolhida não era fria, pelo contrário, era viva. “Uai, Jorddana, achei que você não ia vir essa semana não?!”, era uma das exclamações deles.

Assim, rapidamente os diálogos eram estabelecidos, eles me atualizavam sobre os últimos acontecimentos na Casa, novidades em relação aos outros jovens ou em relação a eles mesmos, além de perguntarem sobre mim, sobre o meu trabalho, a minha viagem, como quem “colocava o papo em dia”. Compreendi que o objetivo da observação é criar relações e, nesse sentido, compreendi também que “[...] toda pesquisa já é uma relação social na qual o observado também observa o observador” (DUBET, 1994, p. 230). Desse modo, o observador se coloca como tal na pesquisa e, ao mesmo tempo, participa dos processos conjuntamente com seus observados, assumindo a sua posição não neutra no desenvolvimento da pesquisa.

Participei da rotina dos jovens tendo como referência o planejamento estabelecido na Casa, por meio das atividades internas, realizadas dentro da Unidade, e das atividades em espaços externos, coordenadas pela equipe de profissionais da medida de semiliberdade, denominadas de saídas externas. Sendo assim, foi possível acompanhar as oficinas, alguns cursos e atividades de lazer realizados dentro da Casa, bem como atividades esportivas, culturais e de lazer realizadas em outros espaços da cidade, como instituições parceiras, praça, ruas da cidade e campo de futebol. O detalhamento da rotina está descrito na seção três desta dissertação.

Durante a imersão em campo, uma oficina de artesanato, denominada pelos jovens de “Oficina da Lili”, foi uma dessas atividades que se constituiu como espaço privilegiado de observação, onde me senti mais aceita pelos jovens e, inclusive, pela equipe técnica e de segurança. Nesse momento, pude me aproximar mais dos jovens e observar as relações estabelecidas entre eles, elementos que compuseram grande parte do material empírico coletado.

Os instrumentos até aqui descritos serviram de alicerces para analisar os dados coletados, juntamente com registros em diário de campo e, assim, prosseguir com a terceira fase da pesquisa, que se constituiu pela entrevista semiestruturada. Dos 16 jovens que compuseram o universo desta investigação, nove foram selecionados para a entrevista. Em relação ao universo total dos jovens participantes (16 jovens), durante o percurso da pesquisa, três deles evadiram e um foi assassinado. Em relação à seleção para as entrevistas,

estabelecemos como referências alguns critérios tais como faixa etária, tempo de vivência e permanência na medida socioeducativa de semiliberdade, com diferentes trajetórias e posturas em relação às experiências, foram eles: Heitor (13 anos), Cauã (15 anos), Kleiton (16 anos), Marcos Henrique (17 anos), Fernando (17 anos), Ronan (17 anos), Leandro (18 anos), Edson (18 anos), Don Juan (18 anos)¹¹.

De acordo com Bourdieu (1997), toda relação de pesquisa é uma relação social, que, como tal, implica troca e exerce efeitos entre os sujeitos pesquisador e pesquisado. A partir de uma postura de reconhecimento desses efeitos, busquei desenvolver, seguindo as palavras do autor:

uma escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto ao dirigismo do questionário. Postura de aparência contraditória que não é fácil de ser colocada em prática. Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, com conhecimento das condições objetivas, comuns a toda categoria (BOURDIEU, 1997, p. 685).

Os momentos de entrevistas se constituíram como espaço extremamente potente da relação estabelecida com os jovens, bem como fundamental instrumento de coleta de dados que permitiu ouvir atentamente, relacionar e acessar os elementos que os jovens compartilharam comigo. Todas as entrevistas foram previamente combinadas com os jovens, gravadas e realizadas dentro do espaço da própria Casa de Semiliberdade, com duração média de uma hora cada. Buscava sondar também com os jovens sobre qual seria o melhor lugar da Casa para conversarmos e em seguida solicitava autorização para sua utilização. Esse processo não foi dificultado, pelo contrário, a equipe técnica e de segurança me deixou bastante à vontade e nos reservou privacidade. Assim, foi possível realizar todas as entrevistas sem necessidade do acompanhamento de um agente socioeducativo, o que permitiu maior tranquilidade, relaxamento e aproximação entre pesquisadora e pesquisado.

As entrevistas contaram com um roteiro semiestruturado (Apêndice B), o qual era constituído por uma questão geradora, temas mais amplos e desdobramento em formato de tópicos, para orientar, mas não enrijecer a condução. O principal objetivo era construir um diálogo com os jovens de tal modo que eles se sentissem respeitados como seres humanos que

¹¹ Os verdadeiros nomes dos jovens foram mantidos em sigilo. Durante as entrevistas, foi explicado aos jovens essa questão e pedido a cada um deles que escolhesse um nome para serem identificados na pesquisa. Apenas os jovens identificados como Fernando, Leandro e Don Juan, foram escolhas minhas, já que os próprios jovens preferiram não escolher.

vêm de um lugar social específico, possuem histórias de vida e portanto constroem suas experiências sociais e constituem sentidos sobre essas experiências. Para tanto, procurei dialogar com o suporte metodológico da entrevista narrativa, a partir de Inês Teixeira e Karla Pádua (2006). De acordo com as autoras:

a entrevista narrativa segue o princípio básico de solicitar ao(à) informante que apresente uma narrativa improvisada acerca de um determinado assunto do qual tenha vivenciado, sendo que a tarefa do(a) entrevistador(a) é fazer com que o(a) informante conte uma história consistente de todos os eventos relevantes para o tema em questão, do início ao fim (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p. 47).

Nesse sentido, procurei me colocar no lugar da escuta atenta e criar um clima de interação para os jovens falarem de suas identidades e experiências como jovens em conflito com a lei, em situação de restrição de liberdade, contarem sobre o que vinha marcando suas vidas e seus percursos e compartilhem suas expectativas de futuro.

Mesmo sabendo da possibilidade de interferências externas neste processo, tais como evasão do jovem, transferência de unidade por motivo de medida protetiva ou outro, desligamento da medida, entre outros, a pretensão inicial era realizar dois momentos de entrevista com os nove jovens, tendo em vista que tal investimento possibilitaria maior estabelecimento de vínculo e condições para tecer um diálogo mais longo com os jovens sobre os aspectos que envolviam a questão de pesquisa posta nesta investigação.. De fato, não foi possível cumprir o planejado inicial. Dos nove jovens entrevistados, quatro participaram somente de uma fase das entrevistas: Fernando (17 anos), o Leandro (18 anos), Edson (18 anos), Cauã (15 anos). Os motivos variaram entre ter sido transferido para uma unidade mais próxima da residência, transferido por medida protetiva, desligamento da medida socioeducativa e um jovem preferiu não participar da segunda entrevista, mas autorizou o uso dos dados referente às demais fases da pesquisa.

Consideramos importante outro momento na fase de entrevistas, no qual conversei com duas mães e três diretoras de três escolas entre as quais os jovens frequentavam. O nosso objetivo com essas entrevistas foi fortalecer a nossa capacidade de triangulação de dados em uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009), considerando na análise as questões, reflexões e nuances que nos permitissem triangular com os elementos trazidos pelos jovens e registrados a partir do processo de observação. Não foi possível incorporar essas informações de forma detalhada, pois isso exigiria um aprofundamento maior nas dinâmicas familiares e escolares de cada jovem. Mesmo assim, o contato com mães e gestoras escolares foi importante para compreender alguns aspectos das narrativas dos jovens.

É importante ressaltar que foi através da relação com o campo que o meu percurso foi se constituindo e minhas perguntas foram se refazendo, se redirecionando, tanto do ponto de vista do problema de pesquisa, quanto do ponto de vista da metodologia

Foi com base nesses procedimentos metodológicos que pude me debruçar sobre o material empírico com a sensibilidade necessária para compreender a complexidade do objeto em questão e alcançar os dados objetivos da realidade social pesquisada, sem deixar de avançar na compreensão mais aprofundada dos sentidos dos jovens em situação de privação de liberdade em relação à vivência da condição juvenil e à constituição de seus projetos de futuro.

1.3.2 Uma breve descrição do campo: A Casa de Semiliberdade

A Casa de Semiliberdade era mesmo uma casa, no aspecto da sua estrutura física, para quem olhava do lado de fora. A visão é de uma casa com muro e portão alto e muito bem protegida, pois continha, em suas extremidades, uma cerca elétrica, em formato de serpentina, que se destacava na imagem capturada pelo olhar.

Na visão de quem estava do lado de dentro, a impressão inicial de que se tratava de uma residência ia se alterando. Ao entrar pelo portão, logo nos deparávamos com dois cômodos. Um deles foi adaptado com divisórias para servir de sala de revista. Espaço cotidianamente frequentado pelos jovens, tanto nos momentos de saída da Casa, como nos de retorno, para serem revistados pelos agentes socioeducativos. Ao lado, o outro cômodo era usado como sala da equipe de segurança, onde geralmente havia um agente socioeducativo. Nesse espaço também ficavam guardados alguns pertences pessoais dos jovens, bem como medicação. Ambos os espaços davam acesso ao interior da Casa, mas o trânsito de um para o outro era extremamente controlado pelos agentes.

Do lado esquerdo havia uma pequena varanda e um corredor, fechado com uma grade alta, muito parecida com grades de unidades penitenciárias. O trânsito nesse corredor era também controlado e só permitido para os jovens com autorização, bem como nos momentos de limpeza da Casa. Esse corredor dava acesso à outra entrada para o interior da Casa, através de uma porta à direita, e seguindo em linha reta se chegava ao espaço adaptado para ser um refeitório, dividido com uma área de serviço. Nesse espaço havia duas mesas grandes com bancos compridos e dois tanques de lavar roupa. Do lado direito dessa área de refeitório, havia mais duas salas. Uma delas era utilizada para diferentes finalidades, sendo tanto para atendimentos individuais com os jovens, pela equipe técnica, quanto para realizar outras

atividades, que compunham a rotina interna da Casa. A outra sala era utilizada como uma despensa de diversos materiais de consumo. O espaço utilizado como refeitório dava também acesso ao segundo andar da Unidade.

Voltando para o interior da Casa, nos deparamos com uma sala de tamanho mediano onde ficava uma estante simples com uma televisão grande, dois sofás pretos de três lugares, com aparência bem desgastada, algumas cadeiras de plástico brancas, umas em bom estado, outras com o encosto quebrado. Havia também um bebedouro de uso comum e no canto de uma das paredes havia um espelho médio pendurado. Essa sala dava acesso aos três quartos, ao único banheiro em bom estado – o banheiro que ficava em um dos quartos não estava em funcionamento – e a uma porta com segurança reforçada com grade, que daria acesso à cozinha. A esse último espaço os jovens não tinham acesso, a não ser com o acompanhamento de algum agente socioeducativo. Dentro de cada quarto, havia três beliches simples, que eram divididos entre os jovens. No caso do quarto que tinha mais de seis jovens, um deles tinha que dormir no colchão no chão. Em todos os quartos, havia também um pequeno armário de uso comum, no qual os jovens podiam guardar as poucas peças de roupas a que eram permitidos.

Somente o espaço interior da Casa era de trânsito mais livre dos jovens, embora sempre estivessem acompanhados de no mínimo dois agentes socioeducativos. Porém, nesse espaço, os jovens podiam ficar sem camisa, não precisavam pedir permissão para entrar no seu quarto, no banheiro ou ficar na sala. A restrição era em relação a entrar nos dormitórios de outros adolescentes. No entanto, nenhum jovem poderia sair desse espaço sem autorização e acompanhamento de algum agente. Assim, o trânsito no espaço mais amplo da Unidade era algo extremamente regulado e vigiado.

No segundo andar, encontravam-se alguns espaços adaptados. Na estrutura original da casa, esse espaço foi projetado para servir de terraço. No entanto, para atender às demandas de infraestrutura de Unidade Socioeducativa de Semiliberdade, foi construída uma sala específica para a realização das atividades educacionais, na qual se desenvolvia quase que prioritariamente a oficina de artesanato. Essa sala tinha uma estrutura mais conservada, pois se tratava de uma construção mais recente. No seu centro havia uma mesa de madeira de seis lugares, com diversas cadeiras em sua volta. No canto de entrada tinha uma mesa menor encostada na parede, onde geralmente ficavam depositados os materiais e trabalhos que os jovens estavam desenvolvendo. Além de dois armários e um balcão que ficavam encostados nas outras paredes da sala, onde eram guardados os diversos materiais utilizados durante as oficinas. As paredes dessa sala eram decoradas pela auxiliar educacional com alguns dos

trabalhos produzidos ao longo das oficinas e com mural, no qual eram colocadas algumas mensagens motivadoras e/ou religiosas, como versículos bíblicos.

O restante do espaço do terraço foi adaptado com divisórias e se transformou em pequenas salas que serviam como uma espécie de estações de trabalho, nos quais se organizavam a equipe técnica da Unidade. Ainda nesse terraço, havia um banheiro de uso restrito dos funcionários. O espaço livre que sobrava foi otimizado. De um lado, funcionava uma pequena lavanderia e do outro, como se fosse um *hall* de entrada para as salas, havia uma estante de obras literárias e uma mesa de tênis de mesa, que, na maioria das vezes, estava desmontada e encostada na parede.

Com essa breve descrição do espaço físico da Casa de Semiliberdade, espero possibilitar uma visualização da organização do espaço que foi *locus* desta pesquisa, nos quais os jovens vivenciaram as suas experiências.

1.4 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em quatro seções, além da introdução e considerações finais. Na segunda seção apresentei os sujeitos da pesquisa a partir de um perfil geral dos jovens pesquisados e em seguida uma reflexão a respeito do referencial teórico sobre juventude, com base na Sociologia da Juventude. Articulei os diversos aspectos e dimensões da condição juvenil para contribuir com as reflexões em torno da condição juvenil dos jovens em situação de privação de liberdade.

Na terceira seção, abordei alguns aspectos históricos, marcos conceituais e legais que orientaram e sustentaram o processo de reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente. Nessa mesma seção, apresentei a medida socioeducativa de semiliberdade, sua política e formas de organização do trabalho de atendimento socioeducativo, dedicando-me ainda às reflexões acerca da experiência vivida pelos jovens na Casa de Semiliberdade de Governador Valadares-MG. Foram destacados os elementos e dimensões que mais se fizeram presentes nos relatos dos jovens e se colocaram como centrais nesta investigação.

A quarta seção foi dedicada às análises sobre os sentidos atribuídos pelos jovens às experiências da semiliberdade. Busquei no primeiro momento abordar referenciais sociológicos que contribuíssem para compreensão dos sentidos da experiência e, em seguida, desenvolver reflexões sobre cada um dos sentidos compartilhados pelos sujeitos pesquisados, que se fizeram pertinentes para esta pesquisa.

Na quinta seção, enfoquei os esforços analíticos para compreender os projetos de futuro dos jovens, em diálogo teórico com outros autores sobre a categoria projetos de futuro e, em seguida, remetendo aos relatos dos jovens sobre perspectiva de futuro, expectativas de vida após o tempo de cumprimento da medida socioeducativa, bem como sobre os desafios de lidar com tal dimensão temporal e projetarem seu futuro.

Por fim, apresentei as considerações finais, ressaltando os principais resultados desta pesquisa, juntamente com suas lacunas, que se abrem como possibilidades de novas investigações e desdobramentos reflexivos.

2 UMA APROXIMAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO ESSES JOVENS?

Nesta seção iniciarei o movimento principal do percurso desta pesquisa. Trata-se do movimento complexo de aproximação e compreensão dos jovens, na perspectiva da sua dimensão de sujeito social e da sua condição juvenil. Algumas perguntas compõem o caminho percorrido nas análises e reflexões: quem são esses jovens? Como eles vivem a sua condição juvenil? Qual é o seu contexto sociocultural? Quais foram as trajetórias de vida que os levaram para a experiência comum, embora também subjetiva, da privação de liberdade?

Para tanto, esboçarei no primeiro momento um retrato do perfil geral dos jovens da pesquisa. Em seguida, buscarei refletir os aspectos conceituais mais gerais sobre condição juvenil e, logo após, aproximarei um pouco mais o olhar sobre as dimensões da condição juvenil vivida pelos jovens desta pesquisa, abordando aquelas que se fizeram mais significativas durante o trabalho de campo.

2.1 Perfil geral dos jovens

O universo dos sujeitos que compõem esta pesquisa foi de 16 jovens inseridos na medida socioeducativa de semiliberdade, na unidade Casa de Semiliberdade de Governador Valadares – MG – (SEMI-GV). Os critérios considerados para chegar a esse grupo de sujeitos estiveram relacionados a aspectos como período de permanência na unidade, tendo em vista a considerável característica de oscilação que o grupo poderia ter por motivos de evasão, transferência de unidade ou desligamento da medida; tempo de cumprimento da medida, levando em conta tanto os jovens com mais tempo, quanto os jovens com menos tempo; diferentes trajetórias, posturas em relação às experiências da semiliberdade e faixa etária.

Antes de abordar qualquer aspecto da experiência de privação de liberdade vivida por esses jovens, é fundamental conhecermos, e assim, compreendermos de modo mais amplo, o contexto sociocultural no qual eles vivem e se constituem como jovens. Parte-se da perspectiva de que antes de tudo eles são jovens, que vivenciam experiências específicas, por meio da trajetória de vida que lhes foi possível trilhar até determinado momento, nos contextos que lhes possibilitaram ou lhes privaram de viver a condição juvenil.

Para isso, tracei um perfil geral dos jovens sujeitos desta pesquisa, com base nas análises do Plano Individual de Atendimento (PIA), das atas dos estudos de caso realizados pela equipe técnica da Medida Socioeducativa de Semiliberdade, dos registros das

observações em caderno de campo e com base nas entrevistas realizadas com parte dos jovens que integram o universo dos sujeitos desta investigação.

Reconhecendo que este perfil apresenta apenas um recorte, tendo em vista que o enfoque com o qual ele foi construído centraliza-se no problema de pesquisa, não tenho a pretensão – e nem acredito que isso seja possível – de dar conta de toda a complexidade dos contextos de vida dos jovens com os quais convivi durante o trabalho de campo. Assim, à luz da compreensão que tal recorte possibilita, aprofundarei as reflexões sobre ser jovem e viver a condição juvenil em um determinado contexto sociocultural.

Um primeiro aspecto constituinte do perfil desses jovens é o indicador da faixa etária. Embora esse não seja o único, nem tão pouco o aspecto chave que permite definir conceitualmente uma parcela da população pertencente ao grupo jovem, ele não deixa de ser mais um elemento importante na demarcação da juventude como um grupo específico de uma determinada população.

A faixa etária ajuda a também constituir o perfil geral dos jovens participantes desta pesquisa. Durante o período de realização da pesquisa de campo, a Casa de Semiliberdade acautelou jovens entre 13 e 18 anos. A faixa etária dos jovens participantes da pesquisa variou na seguinte proporção, apenas um jovem tinha a idade de 13 anos; outro, 15; dois tinham 16; sete, 17 e cinco, 18 anos. Assim, a maior parte dos jovens tinha entre 17 e 18 anos de idade. Todos os jovens tinham o estado civil de solteiros, apesar de um deles viver maritalmente com sua companheira havia mais de um ano e estar entre os jovens que têm filhos. Esse jovem e mais um já vivenciavam a condição de pais.

Outro indicador do lugar social dos jovens era o local de moradia. Todos os jovens em privação de liberdade participantes desta pesquisa residiam em bairros considerados periféricos, favelas e vilas da região do Vale do Rio Doce, sendo 12 jovens moradores do município de Governador Valadares, em Minas Gerais. Dos 16 jovens que compõem o universo deste retrato sociocultural, apenas um oriundo da zona rural. Três jovens moravam em outros municípios, como Alpercata, limítrofe com ao município de Governador Valadares, Ponte Nova, município da região da Zona da Mata, e o último em Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte.

Segundo Regina Novaes (2006), o local de moradia pode demarcar diferenças específicas nas possibilidades de inserção social dos/as jovens.

Para as gerações passadas esse critério poderia ser apenas uma expressão de estratificação social, um indicador de renda ou de pertencimento de classe. Hoje, certos endereços também trazem consigo estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia – chamadas de favelas, subúrbios, vilas, periferias, conjuntos habitacionais, comunidades (NOVAES, 2006, p.106).

O local de moradia é também um fator que influencia diretamente o nível de acesso a determinados bens e serviços, por exemplo, às atividades culturais e de lazer.

Sendo assim, pode ser considerado como mais uma marca que esses jovens carregam consigo, tanto por dizer sobre o lugar social de onde eles vêm, dentro da estratificação social mais ampla, quanto pelas representações sobre tais locais, o modo como são concebidos, categorizados e estigmatizados socialmente.

Outro aspecto que constitui o perfil desses jovens se refere à trajetória escolar vivida por eles. Todos os jovens vivenciaram uma trajetória escolar marcada por defasagem idade/série, interrupções e abandonos. Dos 16 jovens, 15 relatam ter interrompido seus estudos, confirmando o fenômeno do abandono escolar de muitos jovens pobres brasileiros. Apenas um jovem não viveu especificamente a marca do abandono, mas também viveu idas e vindas à escola: infreqüências, reprovações, desmotivações e desinteresse.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do IBGE – PNAD, de 2013, a população jovem adolescente, de 12 a 18 anos incompletos, totalizava 21,1 milhões de pessoas, correspondendo a 11% da população brasileira, sendo distribuída em todas as regiões do país. A região com maior proporção de jovens adolescentes é a região Sudeste (38,7%), seguida pelas regiões Nordeste (30,4%), Sul (13,3%), Norte (10,2%) e Centro-Oeste (7,4%). Nesse mesmo ano, cerca de um terço dos jovens adolescentes de 15 a 17 anos não haviam terminado o ensino fundamental e apenas 1,32% havia concluído o ensino médio. Esses dados mostram uma grande defasagem entre idade e ano/série de escolarização, principalmente em relação aos jovens adolescentes entre 15 e 17 anos, que deveriam estar cursando o ensino médio ou concluindo-o.

Dos 15 jovens que abandonaram a escola, nove estavam no ensino fundamental e seis, iniciando o ensino médio. Três dos jovens tinham a idade entre 15 e 16 anos e os outros 12, a idade entre 16 e 18. Considerando a relação entre faixa etária e série a ser cursada – normatizada pelo sistema nacional de educação básica, todos esses jovens deveriam estar iniciando (três) ou concluindo (12) o ensino médio.

Outro aspecto vivido por esses jovens são as experiências de trabalho, todas elas caracterizadas pela informalidade e precariedade das atividades exercidas. Treze deles já

tiveram alguma experiência de trabalho, porém apenas um jovem exerceu trabalho formal, com contrato assinado, ocupando a função de *office boy*. Mesmo assim, essa experiência foi temporária, no período de dois meses, isto é, não durou nem mesmo o próprio período de experiência, exigido formalmente nas normativas que regem as leis trabalhistas, especialmente aquelas voltadas para os sujeitos jovens. Os outros 12 jovens também tiveram experiências temporárias de trabalho, porém todas informais, exercendo atividades, consideradas de baixo prestígio, tais como ajudante de pedreiro, ajudante de marceneiro, serviço de cobrança, chapeiro, ajudante de chaveiro, montador de móveis, ajudante de lanchonete, lavador de carro, ajudante de instalador de antena, além de trabalhos em garagem de bicicleta, lava-jato e loja de artigos de festa.

A pesquisa citada (PNAD, 2013) revela que dos 10, 6 milhões de jovens adolescentes de 15 a 17 anos, cerca de quase sete milhões só estudavam (65,4%), porém mais de um milhão não estudava e nem trabalhava (9,4%), aproximadamente 584,2 mil (6,5 %) só trabalhavam e cerca de 1,8 milhão (18,8 %) conciliava as duas atividades. Esses jovens se enquadram em um perfil de exclusão, constituindo-se de maioria de negros e pobres, vivendo em famílias com renda per capita inferior ou de até dois salários mínimos. Segundo Silva & Oliveira (2012),

a existência de deficiências e barreiras de acesso dos jovens pobres à educação e ao trabalho – os dois principais mecanismos, considerados lícitos, de mobilidade e inclusão social da nossa sociedade – bem como às estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, lazer e cultura, contribuem para o agravamento da sua situação de vulnerabilidade social. Sem escola, sem trabalho ou com inserção laboral precária, os jovens ficam mais desprotegidos e, conseqüentemente, mais expostos, por exemplo, à cooptação pelo crime organizado (p. 15).

A renda aproximada das famílias dos jovens variava entre menos da metade de um salário mínimo até quatro salários mínimos¹², havendo apenas uma família com renda mensal de quase quatro salários mínimos. Outro ponto que impacta nesse indicador social é que a maioria das famílias é composta de quatro a nove pessoas. A variação média é entre seis e sete pessoas, o que constitui uma quantidade elevada, se considerarmos a renda que essas famílias possuem e precisam administrar para que seja distribuída de modo a atender minimamente às necessidades básicas de todos os integrantes do mesmo núcleo familiar, de modo que a renda per capita dos jovens variava entre R\$ 100,00 e R\$ 580,00. Esse aspecto evidencia a marca da pobreza vivenciada pelos jovens e suas famílias.

¹² Valor do salário mínimo referente ao ano de 2016: R\$ 880,00.

Não obstante, vale afirmar que não se trata de considerarmos somente as necessidades básicas de sobrevivência, mas também e especialmente, no contexto desta investigação, de problematizarmos sobre as possibilidades de viver a condição juvenil. Se incluirmos o aspecto do acesso a bens e serviços, tais como atividades de cultura, esporte e lazer, como mais um indicador, complexificamos ainda mais o árduo movimento de compreensão do contexto sociocultural em que esses jovens estão inseridos e têm possibilidades de acessar e usufruir. Os jovens que consideraram vivenciar alguma atividade voltada para esse aspecto unanimemente relataram que jogavam bola na rua ou na quadra do bairro e/ou na escola. Outras atividades que mais afirmaram vivenciar eram soltar pipa na rua e jogar videogame em casa ou na casa de vizinhos e jogar “birosca” (bolas de gude) também na rua. Atividades como acessar internet (redes sociais) e outras atividades culturais eram frequentes apenas quando proporcionadas pela escola.

Outros dois fatores se fazem relevantes. Refiro-me também ao nível de escolaridade e ao tipo de ocupação laboral dos pais e/ou responsáveis (padrastos e/madrastas, avôs e/ou avós, tios e/ou tias) que compõem o núcleo familiar dos jovens. Não foi possível obter informações sobre a escolaridade e o trabalho de 16 deles (de um universo de 32 pais e/ou responsáveis dos jovens que compõem o núcleo familiar), tendo em vista que não estavam nos PIA dos jovens e não foram mencionados durante as entrevistas realizadas. Mas tivemos acesso às informações dos demais 16 pais e/ou responsáveis, o que nos permitiu verificar os seguintes aspectos: em relação ao nível de instrução, confirmamos que a maioria dos pais e /ou responsáveis legais dos jovens possuem o ensino fundamental incompleto, sendo 11 dos 16 que informaram tal questão. Outros três possuem o ensino médio incompleto e apenas dois deles concluíram o ensino médio.

No que se refere ao trabalho, os postos de trabalho, cargos e funções de mais status social e privilégio não são os ocupados por esses sujeitos. Ao contrário, repete-se o cenário da precarização, subalternização e desvalorização vividos pelos jovens. Sobram para eles e elas os empregos de baixo prestígio social, com baixos salários, duplas jornadas e jornadas noturnas. Enfrentam também as dificuldades de ter que trabalhar para sustentar seus filhos e o pouco tempo de estar com eles e poder acompanhá-los. São atendentes, diaristas, pedreiros, cuidadores de idosos, eletricitas, garçonetes, cozinheiros, padeiros, atendentes de telemarketing, motoristas, operadores de caixa de supermercado, salgadeiras e/ou fazem “bicos”, entre outros. Para alguns, sobram também o desemprego, a ajuda do governo com os

programas de assistência, como o Bolsa Família, e a ajuda do núcleo familiar composto muitas vezes por um avô ou avó aposentados ou pela pensão de um pai falecido.

Além dos indicadores de classe social, outro indicador que constitui a experiência de ser jovem desses jovens é a dimensão racial. Essa dimensão demarca uma característica que retrata significativamente uma grande parcela das juventudes pobres no Brasil. Dos jovens participantes desta pesquisa, apenas um se autodeclarou como branco, os outros se consideraram pardos (9) ou pretos (6).

Esse elemento reafirma resultados das pesquisas mais recentes¹³ que tratam da condição juvenil brasileira, nas quais, assim como nesta pesquisa, a cena social se repete: os jovens mais diretamente afetados pelas desigualdades sociais são os pobres, negros, moradores das periferias urbanas.

Outro aspecto relevante do contexto sociocultural desses jovens diz respeito ao acesso e uso de drogas lícitas e ilícitas. Todos os jovens relatam ser usuários de drogas lícitas como álcool e cigarro (tabaco) e drogas ilícitas de maneira frequente, como prática diária. Os tipos de drogas mais relatadas por eles são maconha, cocaína e solvente (cheirinho/loló), sendo a maconha a mais utilizada. A idade com que os jovens relatam terem iniciado o uso dessas substâncias varia entre nove e 18 anos, mas a idade mais expressiva é especialmente entre 13 e 15 anos.

O Relatório Nacional sobre Drogas, publicado pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas em 2009 (BRASIL, 2009), aponta que os jovens do sexo masculino são os principais usuários de drogas lícitas e ilícitas. No ano de 2005, 54,2% dos jovens brasileiros entre 12 e 17 anos de 108 cidades com população acima de 200 mil habitantes afirmaram ter feito uso de álcool e 15,2% relataram uso de tabaco. Em relação ao índice de uso de drogas ilícitas, pelo menos uma vez na vida, 4,1% dos jovens da mesma faixa etária afirmaram ter usado maconha, 3,4%, solventes e 0,5%, cocaína. O estudo ainda aponta um aumento do uso de drogas ilícitas como a maconha e alucinógenos entre jovens da mesma idade, indicando que esse fato pode levar o jovem a se envolver em práticas ilícitas ligadas ao tráfico de drogas.

A compreensão da condição juvenil desses jovens nos permite enxergar com mais amplitude que se trata de uma condição que se constitui juntamente com outras condições

¹³ As recentes pesquisas a que me refiro estão compilados na obra *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*, publicada em 2009. (SPOSITO, 2009).

sociais. Esse grupo retrata, para além da condição juvenil, as condições de pobreza e desigualdade social. Nesse sentido, a questão da violência¹⁴ se coloca em cena.

O Mapa da Violência II (WAISELFISZ, 2012) demonstra o alto índice de vitimização da juventude brasileira, entre 15 e 24 anos, sendo 73,2 % de casos de morte, com causas externas (acidentes, homicídios e suicídios), sendo que, 38,6 % são homicídios. E os Mapas da Violência posteriores (WAISELFISZ, 2013, 2014) reforçam esses mesmos dados, destacando os homicídios como principal causa de morte no Brasil. No período 2001 a 2011 morreram 203.225 jovens vítimas de assassinatos. A taxa de homicídios dessa mesma população do país em 2011 era de 53,4%, número que praticamente duplicava a taxa total do país, que, nesse mesmo ano, foi de 27,1%, da média nacional (WAISELFISZ, 2013). Em 2012, as taxas de homicídio para a população jovem subiram para 57,6%, o que representa um aumento de 194,2%, no restante da população não jovem, que no mesmo período, passam de 8,5 para 18,5 por 100 mil, totalizando um crescimento de 118,9%. Segundo o autor, a diferença de ritmos apontada pelos números origina uma progressiva participação dos homicídios juvenis no total de homicídios do país. “Em 2012, os jovens de 15 a 29 anos de idade representavam 26,9% do total dos 194,0 milhões de habitantes do país, mas foram alvo de 53,4% dos homicídios” (WAISELFISZ, 2014, p. 177).

O homicídio no Brasil além de grupo etário também tem cor. Entre os anos de 2002 e 2012,

o número de vítimas brancas cai 32,3%. O número de vítimas jovens negras aumenta 32,4%: o diametralmente oposto. As taxas brancas caem 28,6% enquanto as negras aumentam 6,5%. Com isso, o índice de vitimização negra total passa de 79,9% em 2002 (morrem proporcionalmente 79,9% mais jovens negros que brancos) para 168,6% em 2012, o que representa um aumento de 111% na vitimização de jovens negros (WAISELFISZ, 2014, p. 184).

Tal violência atinge outra vez e principalmente jovens negros e moradores de periferias. Em algumas regiões a situação é tão grave que constitui um problema demográfico, comparável ao de países em estado de guerra (SOARES, 2004).

Os indicadores aqui apontados nos mostram o que parece ser óbvio: não estamos falando de qualquer grupo juvenil, nem de qualquer jovem. Há uma juventude específica que se tece neste contexto social marcado pelas desigualdades de classe, que dizem sobre o lugar de onde vêm esses jovens; pelas desigualdades de gênero e raça, que dizem sobre os seus

¹⁴ Cf. pesquisas recentes produzidas pela Unesco (CASTRO et al., 2001; ABRAMOVAY et al., 1999; BARREIRA, 1999 e MINAYO et al., 1999) sobre a dimensão da violência, que vêm utilizando as definições de violência direta, indireta e simbólica para identificar diferentes expressões do fenômeno.

pertencimentos socioculturais e identitários; pelas violações e ausências de plenitude e dignidade de direitos básicos, que dizem muito sobre os seus modos de vida e de possibilidades de viver a juventude.

Por esse motivo, recorri a alguns pressupostos teórico-metodológicos sobre a categoria juventude que possibilitem análises mais amplas sobre juventude como condição social.

2.2 Retomando a noção de juventude como categoria social

A noção mais geral e usual para o termo juventude se refere a uma faixa de idade, um período da vida humana caracterizado por mudanças físicas, biológicas e psíquicas, quando se vive uma fase de transição da infância para a vida adulta, considerada, em tese, o ápice do desenvolvimento humano. No entanto, essa definição não traduz unívoca e universalmente a noção de juventude, pois esta é socialmente variável. O tempo de duração, as significações sociais, os conteúdos e atributos das fases da vida são historicamente e culturalmente construídos e modificados de sociedade para sociedade, bem como dentro de uma mesma sociedade, ao longo do tempo (ABRAMO, 1994).

A juventude, como fase da vida ou momento do ciclo da vida, também é uma construção cultural e histórica, a qual não se constituiu desde sempre como etapa singularmente demarcada. Esse grupo social não era percebido como tal, e sim visto apenas como um grupo etário passando por um momento de transição, caracterizado por determinadas mudanças de modo generalizado. A juventude é uma invenção moderna, considerada enquanto grupo social consistente e difundida entre as classes sociais no século XX. Segundo Helena Abramo (1994), foi consolidado no pensamento sociológico que a juventude nasce na sociedade moderna ocidental, como um tempo a mais de preparação para as tarefas de produção mais complexificadas, bem como as relações sociais mais sofisticadas, trazidas pela revolução industrial. Preparação essa realizada em instituições especializadas, como a escola, implicando assim no adiamento das obrigações de trabalho, para a dedicação aos estudos. Esses dois elementos - estudo e trabalho - se tornaram centrais na condição juvenil.

Nesse sentido, a noção moderna de juventude foi se constituindo a partir do significado social de “moratória” (ERIKSON, 1986): tempo socialmente legitimado para o ensaio e o erro, para a dedicação exclusiva da formação, adiamento do exercício dos deveres e direitos de produção, reprodução e participação. Porém, a vivência dessa experiência se restringe a uma determinada classe social, a classe média (BOURDIEU, 1983). Essa questão

levou uma vertente da Sociologia a apontar uma noção também restritiva do conceito de juventude, como uma condição de classe. Porém, essa concepção não se sustentou, e não se sustenta, se olharmos os diferentes modos de inserção da juventude na estrutura social.

Alguns autores como Margulis (1986), posteriormente Marília Sposito (2003) e Abramo (2005) apontam uma tensão no âmbito da conceituação sobre juventude, que transitou muito na literatura sociológica. De um lado as análises que privilegiavam o plano simbólico, no qual a concepção de juventude se referia a uma fase da vida, apenas a um signo ou construção cultural desvinculadas das condições materiais e históricas; do outro, o privilégio era das análises que tinham como eixo principal o viés das estruturas socioeconômicas, anulando a significação cultural.

Outra tensão conceitual que se faz relevante no contexto desta investigação é a confusa relação e/ou distinção entre o conceito de adolescência e juventude. O conceito de juventude é muitas vezes compreendido e empregado como sinônimo de adolescência, como se ambos tratassem naturalmente do mesmo processo. No entanto, juventude e adolescência possuem significados distintos se diferenciando não somente em termos de definição de faixa etária, mas também em termos conceituais. De acordo com Ana Paula Corti e Raquel Souza (2004), muitos psicólogos e sociólogos distinguem juventude e adolescência de maneira semelhante, considerando a juventude como

uma categoria social representada pelo vínculo de indivíduos de uma mesma geração, que formam um segmento social específico; e a adolescência um processo mais individual e subjetivo, ligado às transformações físicas e psíquicas dos indivíduos (CORTI; SOUZA, 2004, p. 8).

Outra definição recorrente considera a adolescência como uma primeira fase da juventude – população compreendida entre a faixa etária de 15 a 19 anos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), ou entre 12 e 18 anos incompletos, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)(BRASIL, 1990)), permitindo considerar as duas etapas sem dissociá-las. No que se refere à questão da faixa etária da juventude propriamente dita, a Organizações das Nações Unidas (ONU) define a idade entre 15 e 24 anos. No âmbito das políticas públicas, alguns estudos, como o do IPEA (2008) e o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a) demarcam a idade de 15 a 29 anos, propondo uma subdivisão da juventude em três etapas, sendo jovem-adolescente (15 a 17 anos), jovem-jovem (18 a 24 anos) e jovem-adulto (25 a 29 anos).

Para Corti e Souza (2004), a juventude pode ser considerada como período da vida que se constitui com alguma unidade e, ao mesmo tempo, com diferenciações. São diferenciações

internas ligadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos em seus diferentes estágios nos ciclos da vida. Nesse sentido, ser jovem com 15 anos de idade não é o mesmo que ser jovem com 18, que não é o mesmo que com 25. Há certas características e vivências que distinguem os jovens em suas diferentes idades. Da mesma forma, fez diferença o pertencimento de classe, raça/etnia, orientação sexual e gênero na experiência da condição juvenil.

A constatação de que há alguma diferença entre ser adolescente e ser jovem não pode ser negada neste trabalho. No entanto, ela se faz presente a partir da compreensão de adolescência como a primeira fase da categoria social juventude, um dos seus estágios (jovem-adolescente), e juventude como um período do ciclo da vida, que compreende jovens em suas diferentes e diversas idades, vivências e experiências.

Em diálogo com Abramo (2005), também podemos confirmar a existência de algumas diferenças importantes entre ser adolescente e ser jovem, no que se refere aos modos como se veem, significam a noção de juventude e formulam suas principais preocupações e demandas. Enquanto as demandas cruciais na adolescência (chamada pela autora de primeira etapa da juventude) são viver experiências formativas em um arco mais ou menos longo de exposição a riscos, juntamente com a conquista de autonomia do controle dos pais para viverem tais experiências, nas quais as questões relacionadas ao desenvolvimento pessoal são mais latentes; para os jovens da segunda etapa, o crucial são as questões referentes à busca de inserção social, experimentações ligadas a atividades que remetem ao plano das políticas sociais. “A sua demanda principal é de inserção numa sociedade que vive profundamente os problemas da exclusão, numa estrutura socioeconômica onde ‘não cabem todos’” (ABRAMO, 2005, p. 70).

Após tais reflexões, adoto o conceito de juventude respaldado pelo ponto de vista sociológico escolhido, sem anular o conceito de adolescência. Ao contrário, considero a adolescência como uma primeira fase da juventude, evidenciando suas peculiaridades no âmbito do processo de desenvolvimento e transformações biológicas, psíquicas e sociais.

A diferenciação também contribui para enriquecer a compreensão sobre juventude e adolescência, permitindo reconhecer suas peculiaridades e aspectos comuns e ampliar nossa compreensão sobre os sujeitos jovens, suas reais demandas, necessidades e interesses (CORTI; SOUZA, 2004). Segundo essas autoras:

a juventude é, sobretudo, uma construção social e não um processo natural. Sendo assim, é muito variável. Isso quer dizer que ela não consiste apenas numa fase do ciclo biológico, representada por uma idade cronológica e por certos estados fisiológicos como a maturidade do aparelho reprodutor, mas vai muito além disso. Ser jovem implica possuir determinadas características e exercer certos papéis sociais (CORTI; SOUZA, 2004, p. 18).

Nesse sentido, a juventude é percebida como um tempo social, no qual se constituem identidades individuais e sociais, e se atribuem sentidos à experiência social e às transformações físicas e psíquicas ocorridas. Os jovens são iguais, porém diferentes. Cada sujeito, de acordo com suas experiências, histórias e relações sociais, constitui um modo de viver essa fase da vida.

Segundo Peralva (1997), a juventude é uma condição social e, ao mesmo tempo, um tipo de representação. Para ela, se há um caráter universal, este está relacionado às transformações biológicas, psicológicas e físicas da faixa etária. No entanto, cada sociedade, em cada tempo histórico vai lidar de diversas formas com esse momento, com base nas condições sociais, econômicas, culturais, de gênero, entre outros aspectos.

Condição juvenil e diversos modos de ser jovem

Neste sentido, buscamos ampliar a reflexão trazendo o conceito de “condição juvenil”. Esse conceito foi difundido por alguns autores como Miguel Abad (2003), Marília Sposito (2003), Helena Abramo (2005) e Juarez Dayrell (2007, que nos ajuda a compreender essa categoria tanto na sua dimensão simbólica quanto socioeconômica. Nessa perspectiva, o termo condição juvenil é compreendido como “o modo como uma sociedade constitui e atribui significado para esse momento do ciclo da vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional” (ABRAMO, 2005, p. 42). Segundo Dayrell (2007), tal condição “refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação” (p. 1108).

Nesse sentido, a condição juvenil pode ser percebida em duas dimensões: o modo como a sociedade constitui e atribui significado a essa condição social, se pautando no contexto da dimensão histórico-geracional, e o modo como tal condição é vivida, ou seja, as situações juvenis, a partir dos diversos recortes referentes às diferenças sociais - classe, gênero, raça, etnia etc. Assim, conforme afirma Margulis (1996), é de fundamental importância que consideremos os diferentes planos de análises nos nossos olhares sobre a condição juvenil. Para ele, “a juventude como toda categoria socialmente construída, que atende a fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica, mas também tem que ser

analisada a partir de outras dimensões: aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais toda produção social se desenvolve” (p. 17).

Faz-se necessário compreender o conceito de juventude a partir da perspectiva da diversidade, reconhecendo-a como um grupo social. “A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Desse modo, buscamos romper com a ideia de que há um conceito universal capaz de produzir uma concepção única sobre todos os jovens que vivem nas mais diversas realidades. E, assim, considerar a juventude como juventudes, no plural, para enfatizar os diversos “modos de ser jovem” existentes (DAYRELL, 2003). Cada um de acordo com a sua história, contexto, percepções sobre o mundo e lutas de sobrevivência que se tecem a cada dia na vida de jovens que são sujeitos que se fazem no e com o mundo, se manifestam, incomodam e, portanto, transformam o mesmo mundo. E para não esquecermos as diferenças e desigualdades sociais que atravessam essa condição (ABRAMO, 2005).

Dialogando com Charlot (2000), considera-se o jovem como sujeito social, e, por isso, como um ser humano aberto para o mundo, possuidor de historicidade. É um ser social, pois possui determinada origem familiar, ocupa um lugar social e está inserido em relações sociais. Ao mesmo tempo, é um ser singular, possui uma história, interpreta o mundo e a ele dá sentidos, assim como às suas relações, experiências e à sua própria história. E é também um sujeito ativo, que “age no e sobre o mundo”, se coloca como autor e protagonista da sua história e nesse movimento se produz e é produzido no conjunto das relações sociais nas quais vive. Jovens que, nesse âmbito, constroem seus modos de ser jovens.

Diferentemente do século XX, especialmente na década de 1960, no Brasil, o debate acerca da juventude se volta em um primeiro foco para uma perspectiva restrita aos jovens escolarizados, de classe média, condensando, desse modo, o significado da condição juvenil em torno do papel do jovem na manutenção e/ou transformação do sistema cultural e político que recebera como herança, por intermédio por exemplo de movimentos estudantis, da contracultura e partidos políticos de esquerda. E depois, já mais no final do século, a preocupação era voltada para crianças e adolescentes em situação de risco, causando tanto sensibilização social, quanto mobilização acerca da defesa dos direitos sociais básicos para esse segmento. Movimento que acabou resultando na construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Mais recentemente, na virada do século, ampliou-se a percepção da juventude e a preocupação sobre essa categoria, estendendo o alcance e

visibilidade dos problemas de risco e vulnerabilidade social para os jovens após os 18 anos de idade. Essa ampliação se deu também pelo aparecimento de novos atores juvenis, especialmente dos setores populares, trazendo novas questões que os afetam e preocupam enquanto sujeitos.

Segundo Abramo (2005), no cenário contemporâneo, os jovens são diretamente afetados e vivenciam as muitas e aceleradas mudanças da sociedade. A questão-chave sobre essa categoria social se reconfigura, deixando o foco sobre possibilidade ou não de se viver a condição juvenil, para ser redirecionada à problematização “sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida” (ABRAMO, 2005, p. 44). A partir dessa nova pergunta, a discussão das desigualdades e injustiças presentes nessas diferenças pode se tornar ainda mais concreta, visto que os jovens menos favorecidos entram nas cenas das pesquisas; podem agora se pronunciar a respeito da sua experiência sobre juventude, suas demandas, anseios para viver uma juventude mais digna. Apesar dessas considerações, ainda hoje esse não pertencimento ou negação é uma realidade, pois a noção moderna de juventude ainda funciona como

padrão ideal em torno do qual tem sido avaliado as possibilidades (sic) de outros setores sociais de aceder a esta condição, de “viver a juventude”, como se diz, e também a partir do qual se medem as abreviações, extensões e interrupções da etapa, assim como os desvios e negações de seu conteúdo (ABRAMO, 2005, p. 43).

O cenário contemporâneo que possibilitou o desencadeamento de outras questões e problematizações sobre a condição juvenil vai ganhando mais contornos e formas, trazendo novas nuances nas reflexões sobre ela, que vem se constituindo no contexto de profundas transformações socioculturais e significativas ressignificações do tempo e do espaço, das relações pessoais e coletivas, da reflexividade, entre outros. Assim como também trouxeram mudanças no mundo do trabalho, que, no Brasil, segundo Dayrell (2007), deram origem a novas formas de inserção dos jovens no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que se elevaram as taxas de desemprego e o desassalariamento e surgiram postos de trabalhos cada vez mais precários. Esses aspectos atingem especialmente os jovens das camadas populares, delimitando, desse modo, seu campo de possibilidades e o universo de experiências a serem vivenciadas, neste momento do ciclo da vida.

A condição juvenil e suas múltiplas dimensões

Estudos realizados por autores como Abramo (1995, 2005), Dayrell (2003, 2007), Pais (1993, 2003), entre outros, apontam dimensões da condição juvenil, vividas desde a

modernidade até o contexto mais contemporâneo, que nos ajudam a compreender mais holisticamente a constituição múltipla de tal condição.

Embora haja dimensões da condição juvenil consideradas mais tradicionais que outras, é importante ter em mente que elas não se constituem de modo hierarquizado ou linear, mas se constituem de modo entrelaçado, interrelacionado e também complementar.

De acordo com Dayrell (2007), uma primeira dimensão que constitui a condição juvenil é o lugar social – mais latente, dura e prioritária para os jovens das camadas populares, com acessos limitados a bens de consumo, menores perspectivas de vida futura, marcado pelos estereótipos negativos da pobreza e da violência, contexto no qual milhares de jovens vivem a sua condição juvenil, interferindo diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que atribuem à vivência da juventude.

As dimensões da família, escola e trabalho são consideradas tradicionais na constituição da condição juvenil. A família é considerada a primeira instituição socializadora que desde a infância tem a função de transmitir os valores, as regras, os padrões de um determinado tempo histórico para a nova geração. No entanto, as transformações sociais ocorridas com o advento da sociedade moderna provocaram fortes transformações na relação dos jovens com a instituição familiar, especialmente com a ampliação de referenciais sociais para esses jovens viverem sua experiência juvenil e construir seus significados sobre ela. Mas, em momento nenhum se anulou o papel social e afetivo dessa instituição na vida desse segmento. Os estudos realizados por Abramo (2005) e Dayrell (2003) apontam, muito embora se tenha uma busca pela independência da família de origem, seja por meio da inserção no mundo do trabalho e/ou da formação de um novo núcleo familiar, a família permanece como uma instância fundamental na vida dos jovens, “como estrutura central para poder viver a vida enquanto jovem, como referência afetiva, como referência ética e comportamental e para o próprio processo de amadurecimento” (ABRAMO, 2005, p. 60). É a instituição em que mais confiam, principalmente na figura da mãe.

A dimensão da escola também aparece desde sempre nos estudos sobre a categoria social juventude. Apesar de ter sido durante algumas décadas privilégio somente das juventudes das classes alta e média, após os anos 70, com o processo de expansão do acesso à escola, os jovens das camadas populares também se constituíram como jovens a partir da ampliação da escolarização (SPOSITO, 2004, 2005). Assim, podemos afirmar que a maioria dos jovens brasileiros conta suas histórias de vida com episódios, cenas e personagens pertencentes ao universo da escola. Todos eles vivenciaram ou vivenciam, de algum modo,

uma trajetória escolar. Nesse sentido, essa dimensão também é considerada tradicional na constituição da condição juvenil e se tornou espaço e tempo da constituição de experiências próprias desse momento da vida. Segundo Abramo (1994), desde os anos 1970, a escola, combinada com o trabalho, se tornou uma alternativa para muitos jovens pobres, na busca por novas aspirações e modos de vida, uma possibilidade de inserção ocupacional mais qualificada.

A dimensão do trabalho se configurou como dimensão da condição juvenil, especialmente, para as camadas populares. Diferentemente dos jovens das classes mais favorecidas, os jovens pobres veem no trabalho uma possibilidade de inserção social mais digna e reconhecida. O trabalho se faz presente na vivência da condição juvenil da maioria dos jovens brasileiros que precisam trabalhar para ajudar na renda familiar e/ou na própria manutenção da vivência da sua experiência juvenil. Ao mesmo tempo, o trabalho possibilita também autonomia em relação à família, seja no sentido de independência e liberdade de ação, quanto como possibilidade de se tornar consumidor de bens valorizados por eles (ABRAMO, 1994, 2005).

No Brasil, o trabalho possibilita a milhares de jovens viverem a condição juvenil, pois, porque trabalham (seja formal ou informalmente), conseguem garantir o mínimo de recursos para o lazer, o namoro e o consumo. Assim, o mundo do trabalho aparece na vida desses jovens como mediação efetiva e simbólica, nos permitindo afirmar, de acordo com Sposito (2005), que o trabalho, nas diversas formas em que se realiza na vida dos jovens, faz as juventudes.

A sociabilidade se torna também outra dimensão que muito interfere na vivência da condição juvenil. Nesse sentido, ela se desenvolve preferencialmente nos espaços e tempo do lazer e da diversão em que os jovens interagem com seus pares. Os estudos de Abramo (1994, 2005) apontam que as atividades de lazer e diversão ocupam parte significativa do tempo livre dos jovens, como potente espaço de desenvolvimento das relações de sociabilidade. Ao mesmo tempo em que identifica que há variações entre essas atividades, demarcadas pela idade e pelo gênero, a autora indica uma homogeneidade de aspirações sobre o que eles gostam ou gostariam de fazer no tempo livre, mostrando uma lacuna entre as aspirações, os desejos e as reais condições desses jovens. O espaço do lazer é aquele menos regulado e disciplinador, diferente da escola, do trabalho e da família, se constituindo como campo no qual o jovem busca novas referências, identidades pessoais e coletivas.

Os grupos de amigos se configuram como uma referência para os jovens, nos quais buscam formas de se afirmarem diante do mundo adulto. Segundo Pais (1993), “constituem o

espelho da sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros” (PAIS, 1993, p. 94 apud DAYRELL, 2007, p. 1111). Podemos ainda considerar a dinâmica das relações de sociabilidades, com algumas gradações que definem os mais próximos, ou mais “chegados”, e os mais distantes, “a colegagem” ou “os conhecidos”, como também o movimento constante de aproximação e afastamento com diferentes turmas. Nesse raciocínio, corroborando com a reflexão de Dayrell (2007), a sociabilidade não se manifesta somente nos espaços de lazer e diversão, nos intervalos das “obrigações”, tempos livres e outros. Ela também está presente nas instituições, como na escola, no trabalho e outros, se fazendo também nos espaços e tempos intersticiais. “Podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e principalmente, de identidade” (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Aliada à dimensão da sociabilidade, apontamos para a dimensão das culturas juvenis. A dimensão simbólica e expressiva tem permeado as trajetórias de vida juvenil, como forma de comunicação e posicionamento dos jovens diante de si mesmos e do outro. Isso ocorre tanto nas interações de lazer, através da música, dança, do próprio corpo e seu visual, quanto no âmbito da produção cultural, daqueles jovens que atuam como produtores culturais. Assim, o mundo da cultura e seus espaços de práticas culturais (representações, símbolos e rituais) têm possibilitado que grupos de jovens demarcuem sua identidade juvenil e, desse modo vão ganhando referências os vários grupos culturais.

Apontamos ainda para a dimensão da territorialidade, que também se apresenta como muito importante no sentido dos espaços e tempos específicos, nos quais as juventudes se fazem e refazem, nos processos de construção de identidade pessoal e coletiva, na complexificação das trocas e relações sociais e nos sentidos e significados atribuídos à experiência de ser jovem, pertencente a um lugar e a um grupo social, num determinado tempo histórico.

O espaço, a partir dos sentidos atribuídos pelos jovens que nele vivem e convivem e ressignificado pelas relações, vai se transformando em lugar, os espaços físicos se tornam espaços sociais. Um bom exemplo para ilustrar essa dimensão é a periferia, que não se reduz ao aspecto da precariedade e/ou ausência de equipamentos públicos básicos e da violência, ela é ressignificada como lugar de interações afetivas e simbólicas, de memória. A rua, a praça, as esquinas, os becos etc. se tornam espaços de sociabilidade.

Nessa mesma direção, caminhamos com o elemento do tempo, que é também ressignificado com uma forma própria de vivê-lo, na qual o tempo predominante é o presente.

O tempo presente torna-se a única forma de viver com mais segurança, sem muitos incômodos e preocupações futuras, no qual pode-se concentrar maior atenção. E esse mesmo tempo pode ser vivenciado de várias formas, de acordo com os diferentes espaços, sejam os institucionais ou os intersticiais.

É nesse contexto de incertezas, estruturas sociais mais fluidas, fragmentação da relação com o tempo, que os jovens vivenciam uma experiência marcada por crescentes inconstâncias e discontinuidades. A experiência social dos jovens contemporâneos é marcada pelo que Pais (2003) denomina de princípio da “reversibilidade”. Há um constante “vaivém” presente em todas as dimensões da vida destes jovens, inclusive nos modos como lidam com o tempo e constituem seus projetos. O autor aponta também para o aspecto da vida inconstante das gerações atuais, utilizando a metáfora da “geração ioiô”. A reversibilidade está baseada em uma postura pautada na experimentação. “Nesse processo testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, se enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento” (DAYRELL, 2007 p. 1113).

Outro princípio que se evidencia nos processos de transição para a vida adulta é o princípio da incerteza. Os jovens se deparam com verdadeiras encruzilhadas da vida, com transições “zigzagueantes” (DAYRELL, 2007), sem rumo fixo, predeterminado, sendo esta uma realidade comum da juventude. No entanto, aos jovens das camadas populares que são pobres, e, por isso, contam com recursos mais escassos para fazerem suas escolhas, são impostos limites ainda mais demarcados que definem e delimitam tais escolhas. Essa realidade exige de forma dura que os jovens saibam articular cada vez mais e com mais destreza os princípios da realidade com os do dever e do querer.

Nessa perspectiva, autores como Dubet (1994) e Lahire (2002) nos ajudam a entender que os diferentes modos de ser jovem são expressões de mutações mais profundas nos processos de socialização, isto é, na forma como a sociedade “produz” seus indivíduos, interferindo, sem rodeios, nas instituições tradicionais responsáveis pelos processos de socialização (família, escola e trabalho) e apontando novos processos. Sendo assim, nesse contexto mais contemporâneo, a condição juvenil vem se estabelecendo de forma cada vez mais complexa, visto que os jovens vivenciam, na contemporaneidade, experiências variadas, por vezes contraditórias, pois estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados e a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. O jovem “constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, expressando os mais diferentes modos de ser jovem” (DAYRELL; LEÃO;

REIS, 2011, p. 1079).

2.3 Condição juvenil de jovens em privação de liberdade

E quando essa experiência social também é atravessada pela experiência da privação de liberdade? Como é ressignificada a sua relação com o mundo, a sua experiência social e de vida? Quando se trata da medida de semiliberdade, na qual os jovens vivem uma dupla experiência em relação à liberdade, estando privados e semiprivados dela, a relação com o tempo fica evidenciada na forma como eles lidam e convivem com essa medida, ora libertos, ora sem liberdade. De acordo com Pereira (2007), apesar de a medida de semiliberdade permitir saídas e convívio com familiares, os jovens adolescentes vivem angústias e tensões em relação às regras impostas, reforçando a complexidade dessa experiência.

Os jovens em conflito com a lei vivem no limite, na insegurança, no conflito de quem cometeu um ato infracional e precisa “pagar” por ele. São vistos e representados pela sociedade, em sua maioria, através da lente do senso comum disseminado pelas mídias, jornais e outros, como “jovens delinquentes”, “que não têm mais jeito, que não querem nada da vida”, “que fizeram a sua escolha e agora estão pagando as consequências”. São os mesmos que têm que cumprir a medida socioeducativa, com todas as suas condições e regras impostas. Esses jovens são constantemente confrontados a refletir sobre as ações que o levaram à privação de liberdade e a lidar com seus anseios e ansiedades, culpas, medos, ameaças e outras exigências impostas pela realidade de uma vida em semiliberdade.

A vivência da condição juvenil por esses jovens, além de se configurar no contexto das mudanças sociais da contemporaneidade, é também marcada pela experiência da medida socioeducativa. Nesse sentido, o conceito de condição juvenil demanda considerar as peculiaridades, especificidades e diferenças que configuram o contexto vivido por eles: jovens, pobres, do sexo masculino, negros, moradores da periferia urbana, autores de ato infracional, em privação de liberdade.

Como é a condição juvenil desses jovens em conflito com a lei, a partir deles mesmos e das dimensões que eles nos possibilitaram registrar?

A premissa metodológica é escutar a voz dos jovens, sujeitos desta investigação. São os olhares e sentidos desses jovens, expressos pela sua “palavra”, em processo de conexão com os nossos olhares, nossa escuta atenta e nossa palavra registrada e fundamentada, que vão dando sustentação para a tessitura em construção. O sentido de “palavra” aqui empregado é o mesmo utilizado por Paulo Freire (2011), “palavramundo”, isto é, o modo como os sujeitos fazem a sua leitura de mundo e, a partir dela, pronunciam a sua palavra, o seu modo

de ver, perceber e sentir o mundo ao redor. Desse modo, ressaltamos o nosso reconhecimento sobre os limites deste trabalho, ao abordarmos as dimensões que compreendemos serem as que mais significaram a experiência desses jovens.

Antes de inferirmos mais diretamente sobre algumas dimensões da condição juvenil desses jovens, reafirmamos a nossa defesa pela perspectiva antropológica da condição humana, que nos fornece fundamentos pelos quais reconhecemos o jovem como sujeito em constante processo de formação e transformação, e por isso, processos de inacabamento, sujeito em constante processo social de busca. Significa reconhecê-los como seres “condicionados mas não determinados” (FREIRE, 2007, p. 19). Sendo assim, não podemos esquecer “o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhoria de vida” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Os jovens sujeitos desta pesquisa falaram sobre suas experiências, contaram suas histórias, confessaram sobre seus medos, dilemas e anseios, desejos e sonhos de uma vida melhor, compartilharam, enfim, aspectos da sua condição juvenil.

Seguindo esse caminho reflexivo, abordaremos inicialmente aspectos das dimensões que, juntamente com os autores citados anteriormente, consideramos serem as dimensões tradicionais que constituem a condição juvenil: família, escola e trabalho. Ao final, levantaremos aspectos referentes às dimensões da territorialidade e da sociabilidade, como outras dimensões que compuseram nossas análises sobre a condição juvenil dos jovens. Tratamos dos elementos de pesquisa coletados especialmente nas entrevistas realizadas com o grupo dos nove jovens escolhidos para esta etapa da pesquisa de campo, conforme explicitado na introdução deste trabalho. Mas esclarecemos que as análises de documentos (PIA e atas de estudos de caso) e a memória dos registros em diário de campo também compuseram estas análises.

2.3.1 A dimensão da família

A dimensão da família aparece de forma muito significativa em todas as entrevistas com os jovens. Emergiram nos relatos desde as questões relacionadas à composição e organização familiar, como as relações de cuidado estabelecidas em seu interior, bem como conflitos e fragilidade de vínculos e aspectos ligados à subsistência, a partir dos quais viviam e constituíam seus processos de socialização, possibilitando referenciais na sua busca de construção da identidade juvenil.

As famílias de todos os jovens eram constituídas de pais separados ou somente com a presença da mãe – quando o pai era falecido ou desconhecido –, sempre na condição de mãe trabalhadora, com no mínimo três filhos, incluindo o jovem entrevistado. Havia a presença de padrastos, e em alguns casos de madrastas. As famílias contavam com o apoio de outros membros, especialmente dos avós, mas também de tios e tias. A inclusão dos avós, tios e tias no núcleo familiar desses jovens foi constatada tanto pelo compartilhamento ou complemento da renda familiar e residência, quanto no apoio e/ou responsabilização com o cuidado e criação do jovem. A presença de padrastos e madrastas reforçou esse aspecto da extensão familiar, pois contribuiu com o acréscimo de novos membros nas famílias, dividindo e disputando com os jovens a atenção, o cuidado, a relação afetiva, a referência e a condição financeira dos seus responsáveis.

Ao falarem de suas constituições familiares e/ou situações de moradia, os jovens responderam:

L - Ela [a mãe], minha irmã e meu padrasto. Meu padrasto trabalha, ela trabalha à noite, minha irmã estuda...

P - Sua irmã é mais novinha?

L - É, tem 13.

P - E é filha do seu padrasto?

L - É, filha do meu padrasto. Nós somos três, cada um com um pai (Leandro, 18).

E - Moro com minha mãe, meu irmão, minha irmã. Meu irmão saiu de casa também e minha irmã foi embora.

P - Outros né? Outros irmãos. Você me falou que tinha um irmão mais velho e um mais novo, que você não é o caçula, você é tipo do meio?

E - Tem tipo quatro na frente ainda que é de maior que eu.

P - Aí dois moram fora? Um homem e uma mulher moram fora de casa. E aí na sua casa mora você e mais dois?

E - Minha mãe, minha irmã e meu irmão, meu padrasto saiu...

P - Saiu de casa, separou da sua mãe?

E - Eles estão separados mas ele mora lá tipo do lado da minha casa. Ele vai lá, fica lá em casa ... eu ... Eles acabaram voltando de novo mas pra mim ela não podia voltar com ele, não. Ele é muito safado! (Edson, 18).

Essas falas dos jovens ilustram um pouco o aspecto da composição familiar e refletem o cenário dos núcleos familiares nos quais esses jovens foram socializados. Esse cenário nos indica as diferentes formas com as quais as famílias, especialmente das camadas populares, se organizam e cumprem o papel social de cuidar e educar seus filhos. Não nos cabe, portanto, dialogar com a concepção de família restrita ao modelo padrão, patriarcal, que ao longo da história foi representada socialmente: pai, mãe e filhos, com vínculos consanguíneos,

moradores sob o mesmo “teto”, compartilhando a mesma renda, valores e padrões socioculturais preestabelecidos.

As famílias dos jovens eram compostas por um núcleo familiar variado, que podemos considerar como mais estendido. Isso não significa compreender que esses jovens vêm de famílias desestruturadas, termo comumente utilizado para representar os núcleos familiares que fogem ao “padrão”. Ou que as famílias que destoam de tal modelo não estabelecem relações de proteção, de cuidado, de afeto e de segurança. Entendo que não existe um modelo padrão de família que garanta processos de socialização plenos e ideais, mas sim, existem estruturas e condições de organização familiar diferenciadas, no que tange ao papel de instituição socializadora tradicional. A possibilidade de tal estrutura ser ou não efetiva nesse processo vai depender de fatores econômicos, sociais, culturais e socioafetivos, e não especificamente da composição do núcleo familiar em si.

Tendo em vista as variadas formas de organização de suas famílias, as figuras das avós e dos avôs, bem como de outros membros que se fazem mais próximos dos jovens e, portanto, também compõem o núcleo familiar em que eles se reconhecem, vão aparecendo com mais peso.

Porque antes eu não tinha muito contato com a minha mãe. Ela morava comigo, mas só que ela trabalhava à noite e ela acordava era umas oito e meia, assim, aí ela fazia as coisas e deitava de novo. Aí na hora que eu acordava ela já estava deitada, e minha vó que fazia o almoço. Eu saía e não via ela, não, só via só minha vó, eu saía e voltava e ela já estava indo pro serviço já, aí não Tinha semana que eu ficava uma semana sem vê ela (Marcos Henrique, 17).

J- Tem alguém da sua família que, tipo assim, é aquela pessoa de confiança e tal...

K - Meu tio, até tatuei o nome dele aqui ó [mostrou a tatuagem no braço].

P - Ah, tá! Esse é o tatuador?

K - Não, irmão do tatuador.

P - O tatuador então é tio também?

K - É. O irmão dele, considera eu como irmão mesmo, desde pequeno nós era junto, aí, antes de eu fazer a tatuagem ele já tinha meu nome tatuado aqui ó [mostrou o lugar no corpo] ... Eu fiz ele envolver nessa vida também que tinha dinheiro demais pra nós ir para os Estados Unidos, aí eu vendi droga para ir ... Ele até chama minha mãe, é irmã dele, e ele chama ela de mãe. Eu gosto dele mais do que meus irmãos (Kleitton, 17).

No entanto, destaca-se o modo como o modelo padrão de família se faz presente no ideário dos jovens pesquisados. “Lá em casa é bagunça, bagunça mesmo, família toda desarrumada, toda desarrumada” (Don Juan, 18). Esse jovem, ao nos contar sobre sua família, faz essa ressalva, pois não reconhece na sua família uma forma de organização aceitável. Na

verdade, ele repete a crítica socialmente difundida de que a sua família é desestruturada, “desarrumada”. Esse jovem, semelhante aos demais, teve uma experiência familiar de muitas inconstâncias. Morou com a mãe no período da sua primeira infância, mas, ainda bebê, foi morar com os avós, depois morou com o pai e a madrasta. Tempo depois tentou morar com a mãe novamente, mas não permaneceu e foi novamente morar com os avós paternos e por fim mora com o pai e convive com a mãe de modo mais distante. Podemos inferir que a dificuldade que esse jovem apresenta, muito especificamente, de não conseguir reconhecer a sua composição familiar, como o seu núcleo familiar, se refere mais aos percursos inconstantes e fluidos vividos, do que propriamente a não condizer com uma estrutura padrão. A estrutura existe, de modo variado, o que se ausenta nela é a sua capacidade de ser funcional na vida desse jovem.

Nesse sentido, outro aspecto importante para essa reflexão, que nos fornece elementos sobre a composição familiar e suas formas de organização e funcionamento, é o fato de nem todos os jovens morarem com seus pais biológicos, ficando predominante com a mãe em situações de separação e/ou abandono de pais. Esse fato coloca em evidência a marcante presença dos avós no apoio e/ou na responsabilização da criação e cuidado para com esses jovens. Entre eles, quatro jovens vivenciaram mais diretamente essa realidade, Cauã, Ronan, Fernando e Don Juan. Eles trazem a experiência de terem sido criados, na maior parte do tempo vivido, pelos seus avós.

C - Minha mãe trabalha.

P - Ela mora com sua vó também?

C - Ela mora em outro bairro.

P - E aí você que escolheu ficar com sua vó?

C - Desde pequeno eu morava com minha vó, acabei acostumando com ela.

P - Uhum ..., você vê sua mãe sempre, como é que é com sua mãe?

C - Ah, quando eu vou pra casa eu vejo ela porque passo no serviço dela, ela pega, me dá um dinheiro... (Cauã, 15).

Tem mais dois irmãos, os dois moram com minha vó. Morava nós três, né? Desde pequeno minha mãe não tinha paciência pra cuidar e deu nós pra minha vó. Fui morar com minha vó desde pequeno [...]. (Ronan, 17).

Nó ... meu vô e minha vó, fui criado com eles. Minha mãe trabalhava, meu pai terminou com minha mãe. Eu fui criado com meu vô e minha vó. Morava com meu vô e minha vó. Nunca morei com minha mãe não [...]. Eu lembro de uma bicicletinha que meu vô comprou pra mim com rodinha assim de lado, assim, me ensinando andar de bicicleta ... Tenho lembrança ... (Fernando, 17).

À medida que essa dimensão era abordada pelos jovens, fui percebendo que as relações familiares vivenciadas por eles foram constituídas em meio a um contexto movediço. Permeado de idas e vindas, de tensões, laços desfeitos e remendados, vínculos tão fortes e, ao

mesmo tempo, extremamente frágeis. O contexto de construção de referenciais de vida para esses jovens se tornava cada vez mais confuso, ora contraditório e lacunoso; além das condições de vida precárias, demarcadas pela pouca renda, local de moradia, condições de trabalho desfavoráveis, pouco acesso a equipamentos públicos básicos, bem como a bens de consumo, cultura e lazer. Desse modo, as vivências e processos de socialização desses jovens, no interior dessa instituição tradicional, foram se constituindo de muitas marcas, que refletem a sua experiência de vida e vivência da sua condição juvenil.

Entre as diferentes marcas que nos foi possível capturar, se fez presente o abandono. Os jovens carregam essa marca de modo muito forte em relação ao abandono pelo pai biológico, que se mostra de diferentes formas. Na maioria das experiências, o pai se ausenta do núcleo familiar, após rompimento de relacionamento com a mãe, e desse modo, se ausenta do convívio com os jovens, das responsabilidades com o cuidado e formação, bem como do suporte material e financeiro. A marca do abandono é fortemente expressa na fala e no comportamento dos jovens durante as entrevistas. Sempre que perguntados sobre o pai, os jovens logo respondiam ou que não queriam falar sobre esse assunto, ou diziam que “não faziam muita questão” do pai que tinham, pois na verdade quase não consideravam o pai biológico como “pai de verdade”. A fala do jovem Marcos Henrique (17) representa muito essa questão: “pai de verdade é quem cria”. Os relatos que foram compartilhados por eles reforçaram essa questão em outras palavras.

Porque ele fez errado, né? Só fez filho e sumiu? Eu com dois anos de idade não via mais não uê [...] Ah, aquele lá eu nem gosto de falar dele não. Ele falando comigo que só ia me ajudar só se eu fosse pra lá uê. Eu não vou morar lá não. Se ele quiser ele que vem pra cá. Vou abandonar minha mãe? Minha mãe que me criou 17 anos? Vou pra lá morar com ele? Hum! Quando eu chego perto dele eu não aguento chamar ele de pai ... Quem faz é fácil. Aí quando eu chego perto dele, assim, ele sempre tenta me comprar com aqueles trem de valor, né? Dá notebook, dá as roupa, mas eu sei que é só ilusão, né? (Marcos Henrique, 17).

Ah, eu nunca tive contato com meu pai, não ... Falar com você a verdade, vai no Estado Unidos aí direto. Eu não gosto nem de ficar falando dele, não, porque, sei lá ... Eu nunca tive carinho de um pai, nunca pegou pra me dar nada ... Que nem ele dava pensão. Eu falava com minha mãe, se não fosse preciso pegava esse trem, não. Porque o que eu queria dele era amor e carinho que ele nunca me deu ... 100 reais? Falava com minha mãe. Precisa pegar isso, não. O que eu queria era carinho e ele nunca me deu ... Que nem: “Vamos ali que eu vou comprar um chinelo pra você”. “Vamos ali que eu vou comprar uma roupa”. No meu aniversário nem liga, ligou pra mim? - E aí cachorro feliz aniversário pra você ... Mas tá bom, vou mostrar pra ele que vou vencer, tranquilo (Leandro, 18).

F- Meu pai, eu não tenho contato com ele, não.

P- É? Mas desde pequeno?

F- Não, tipo assim, tem uma cara boa que eu não converso com ele. Mas a gente já conversou, já. Mas tem um tempão que eu não converso com ele.

P- E teve um motivo especial?

F- Tem não. Ele não me procura e eu não procuro ele também, não ... (Fernando, 17).

Houve casos em que a ausência era tanto do pai quanto da mãe, reforçando ainda mais a marca do abandono nessa dimensão da vida dos jovens. Especialmente três jovens afirmaram esse aspecto ao contarem que moraram com os avós e não com seus pais.

Contudo, podemos inferir que a marca do abandono se cristaliza na experiência familiar desses jovens especialmente no que diz respeito às ausências de relações socioafetivas com seu pai, ou seus pais e/ou mães. Podemos dizer, ainda, que essa marca pode abrir uma lacuna no processo de socialização primária que perdura como marca nos processos de construção identitárias na vivência da condição juvenil.

Outra marca, que considero a mais forte da dimensão familiar, é do vínculo com a mãe, figura essencial na vida desses jovens, mesmo daqueles que relataram sobre vínculos mais distantes. Independentemente do que a mãe tenha sido ou feito, ela continua sendo um elemento importante para a vida deles, elemento central do núcleo familiar: o suporte em que o jovem sempre pode confiar, o vínculo de confiança que eles estabelecem no âmbito da família. A mãe tem seu lugar de referência na concepção de família e de vida para os jovens.

Minha mãe levava iogurte, toddynho, enchia a geladeira... porque lá em casa sempre foi assim, minha mãe, tudo que tá lá, chega, fica, às vezes as coisas até estraga na geladeira porque minha mãe nunca deixou faltar essas coisas. Nada, até hoje nunca faltou pra nós, não (Leandro, 18).

[...] eu acho bom que minha mãe dialoga comigo, ela pergunta o que acontece comigo, acho bom ela fazer isso (Heitor, 13).

Os avós demarcaram influências diretas e/ou indiretas nos processos socializadores desses jovens. Foram sendo constituídos pelos jovens como referências complementares do papel de pais e mães, principalmente quando esses foram ausentes em algum momento dessa experiência.

Assim como se fez presente a marca dos vínculos fortes, de outro lado foram relevantes os vínculos frágeis. A família também foi significada pelos jovens como lugar de relações de inseguranças, desconfiança e conflitos, incluindo atitudes violentas e rompimento de vínculos. Nessas cenas apareceram as personagens do padrasto e da madrasta, de alguns irmãos, principalmente os mais velhos, de tios e tias. A relação com os irmãos, especialmente os mais velhos, é sempre relatada pelos jovens como uma inconstância entre brigas,

discussões, disputas e/ou comparações de melhor ou pior comportamento, mas também de relações afetivas.

Já as relações com os padrastos e madrastas são majoritariamente mais distantes e frágeis, com significações mais negativas do que positivas, com muitas tensões, desconfianças e conflitos. Essas tensões dizem respeito às interferências nos modos de criação e transmissão de valores e ensinamentos morais - apontando o que é certo e o que é errado na educação do jovem -, ao papel do padrasto dentro do núcleo familiar, que não preenche a lacuna da ausência da figura paterna biológica. Nas relações com as madrastas, além da relação distante apontada pelos jovens, houve situações de maus tratos, na experiência específica de um jovem que morou com a madrasta. Esse jovem traz nos seus relatos as situações de violência, com agressões físicas praticadas pela madrasta na sua infância.

Nossa, minha infância foi sofrida demais ... Eu fui ... Quando eu era mais novo, eu morava com minha mãe. Aí meu vô me tomou dela. Aí eu morei com meu avô e meu pai me tomou do meu avô. Aí eu fui morar em Portugal com meu pai e minha madrasta. Aí acabou minha vida lá. A minha madrasta judiava de mim demais. Me batia isso, aquilo, praticamente ela me torturava. Já cresci já ... já vim de Portugal com aquela revolta dela já, sabe, aquele ódio e a primeira oportunidade que eu tive de entrar no crime eu entrei. Já caí de cabeça, já (Don Juan, 18).

Ficou [padrasto] bolado com ele [irmão] uê, começou a encher o saco dele, jogar trem na cara, aí o sangue talhou e ele correu atrás do meu irmão de faca, aí foi, minha vó mandou ele ir embora. Aí minha mãe namora com ele ainda, é casada, mas só que ele mora na casa da mãe dele lá no Conjunto Sir [referindo a outro bairro]. Aí ele num entra lá em casa mais não [...] E também eu, não sei véi, desde o dia que ele fez um trem comigo, que ele me jogou errado no meio dos caras que eu andava, aí eu ... chamava ele de pai, pai é quem cria né? Aí ele fez isso comigo e eu desgostei, aí eu só chamo ele de [falou o nome do padrasto] mesmo, e tá bom (Marcos Henrique, 17).

Que minha mãe não estava aguentando mais não, uê... “Nó mas você tá vendendo minhas coisas e tal”... todo dia eles discutiam. Aí ele passou a querer bater na minha mãe, eu entrava na frente, eu pequenininho falando com ele: “Bate em alguém do seu tamanho”... nossa, eu lembro até hoje (Heitor, 13).

No entanto, a família, mesmo com todas as suas peculiaridades, inconstâncias, ausências, vínculos frágeis, ainda é uma instituição importante na vida desses jovens, corroborando com os estudos de Abramo (2005), em que a família aparece como lugar de apoio e orientação no enfrentamento das questões com que se defrontam, como referência nas relações afetivas, éticas e comportamentais, e como base para o próprio processo de amadurecimento.

A busca de referência parece ser um elemento que não aparece somente no âmbito familiar, no entanto ela é também uma marca dessa dimensão da condição juvenil. As referências apareceram nos relatos dos jovens tanto na figura da mãe quanto na pessoa de outros membros familiares, como os avós, um tio ou até mesmo mais que uma pessoa – desde que, em certa medida, se preencha o papel de suporte social, afetivo, ético e moral, nos seus processos de socialização.

Outro elemento que se fez presente nas falas dos jovens diz respeito à necessidade de constituírem independência em relação à família, ainda que não estivesse diretamente ligada à saída do seu núcleo familiar e, conseqüentemente, constituição de novo núcleo. Referiram-se mais ao desejo de terem seu próprio dinheiro, por exemplo, para comprarem as suas próprias “coisas” – roupas, bonés, calçados, aparelhos de celular entre outros – e acessarem as atividades culturais, de lazer e diversão que desejassem. Assim sendo, a independência estava mais relacionada com a ampliação das possibilidades de viverem a sua própria condição juvenil.

Essa questão confirma a constatação de estudos realizados por alguns autores como Sposito e Carrano (2003), sobre a transição para a vida adulta, de que há um perceptível prolongamento da relação de dependência da estrutura familiar. Entre os fatores apontados por esses autores como razão para tal prolongamento está a dificuldade financeira de se estruturar uma nova unidade doméstica, especialmente no grupo juvenil pertencente à primeira fase desse momento do ciclo da vida.

Apenas um jovem expressava o desejo de independência da família através da saída da casa da mãe. Para ele, a sua independência estava condicionada à necessidade de morar sozinho, e desse modo poder cuidar a sua própria vida, ter seu próprio meio de subsistência e consumo, sem precisar de depender financeiramente e moralmente de ninguém.

Eu mesmo gosto de comprar meus trem com meu dinheiro, porque minha família gosta de jogar muita coisa na minha cara, por isso que eu vendo droga, pra não ficar pedindo nada para minha mãe não. Que nem quando eu fui preso... eu saio, minha mãe joga muita coisa na minha cara, meus tio, eu não quero pedir nada pra esse povo não. Quero ficar na minha, mesmo, ganhar meu dinheiro para não precisar de ninguém, não. (Vitor, 16).

K - Porque melhor coisa que tem é você morar sozinho... Você mora sozinha?

P - Eu moro com meu marido.

K - É bom, não é? Você mesmo cuidando da sua vida, comprando o que você quer, por isso que é bom morar sozinho (Kleiton, 16).

Outro único jovem (Fernando, 17) já vivia a experiência de não morar na mesma casa que sua mãe, porém, se tratava de casas que dividem o mesmo terreno e, sendo assim, a mãe e demais membros da sua família continuavam fazendo parte do seu núcleo familiar¹⁵. Esse jovem já vivia a condição de pai e morava com a sua companheira e sua filha, que tinha apenas alguns meses de vida. Segundo Abramo (2005), a condição da paternidade e/ou maternidade pode se configurar em outra forma de criar a independência em relação aos pais, pois essa nova condição acaba por ser motivadora, em alguns casos, da constituição de um novo núcleo familiar. E, dessa forma, vai se constituindo um processo de independência do primeiro núcleo.

2.3.2 *Escola e trabalho*

As dimensões da escola e do trabalho foram analisadas em conjunto, porque esses dois eixos estão presentes na vida desses jovens de modo entrelaçado, pois vivenciaram essa dupla jornada desde muito cedo.

Entre as várias dimensões da vida juvenil, a escola também se configura como espaço importante. Todos os entrevistados abordaram, com diferentes intensidades, situações vividas no cenário escolar.

Essa instituição social interfere diretamente na produção das identidades e representações juvenis. Até mesmo quando essa experiência se concretiza em trajetórias interrompidas, frágeis, do ponto de vista da permanência e do sucesso, e limitadas em relação à capacidade de ampliar o campo de possibilidades que esses jovens efetivamente acessam.

Foram comuns na experiência deles – assim como é para milhares de jovens brasileiros – o abandono escolar, defasagem idade/série, infrequência e sentimento de desinteresse pela escola. Descontinuidades, incertezas, dificuldades, conflitos pessoais, mas também geracionais e territoriais, compuseram as cenas dessas histórias.

Para compreender melhor esse contexto, remontemos brevemente ao percurso histórico do processo de expansão do acesso à escola, especialmente da etapa final da educação básica, o ensino médio. De acordo com Sposito e Galvão (2004), nos últimos 20 anos, a expansão do número de matrículas na educação básica acelerou muito rapidamente, apontando para um aumento significativo das oportunidades escolares nos anos 1990. Concomitantemente, o país vivenciava o processo de redemocratização, marcado pela

¹⁵ Neste trabalho, o núcleo familiar se refere ao grupo familiar do jovem que, independente de morar na mesma residência, contribui com a renda que subsidia o sustento e despesas familiares.

expansão da educação e alargamento do acesso ao ensino médio para jovens de setores populares. No entanto, tornou-se necessário, ou mais do isso, urgente, perceber que o público que chegava aos anos finais da educação básica não era mais homogêneo, se comparado aos jovens originários das elites econômicas e culturais que frequentavam as escolas públicas na década de 70. Ao contrário, esses jovens estudantes apresentavam uma grande diversidade de habilidades, conhecimentos, repertórios culturais e projetos de vida, fazendo com que a escola ganhasse novos sentidos. O ensino médio, que décadas atrás era considerado como uma antessala dos estudos universitários, hoje, tornou-se o ensino “final” para a maioria da população.

Apesar dessa expansão, ainda existe uma grande parcela de jovens que não completou o ensino fundamental e outros que não acessaram o ensino médio. Em relação aos que chegam a cursar esse nível de ensino, foi possível perceber um crescimento da média de anos estudados, porém, a permanência não é garantida. Por diferentes motivos, os jovens abandonam a escola nesta etapa.

É a partir desse cenário mais amplo que dialogamos com as experiências dos jovens pesquisados em relação à escola – eles falam do lugar de estudantes de escolas da rede pública municipal e estadual situadas nos bairros de periferia, nos quais moravam, confirmando uma tendência dos jovens das camadas populares de frequentarem escolas públicas mais próximas ao seu local de moradia. Entre os entrevistados, o mais novo deles, com idade de 13 anos, era o único jovem que não havia vivenciado a experiência do abandono escolar. Mantinha, porém, em sua trajetória, outros aspectos comuns, como situações de ausências, reprovação e sentimento de desinteresse pela escola.

Nossa, quando eu estava no mundão, eu estudava. Estudava quando eu morava aqui em Valadares, eu estudava, mas aí eu fui preso na escola com droga, aí eu parei de estudar (Kleiton, 16).

F- No mundão não estava estudando não, no mundão eu tinha desandado mesmo.

J- Por que você não estava estudando?

F- Por causa, tipo assim, eu fui expulso da escola, aí eu parei de estudar, aí eu não voltei mais, não... parei de estudar, larguei tudo (Fernando, 17).

Aí eu tinha parado de estudar, tinha abandonado... meio do ano eu estava concluindo o 1º ano, eu fui, saí, depois eu voltei pra escola de novo, estava acabando de formar, aí eu fui, rodei¹⁶, e vim pra cá. Não deu nem para eu terminar meu estudo, nós estava em guerra com eles [grupo rival], aí eu estava indo pra escola entocado, escondido [...] (Edson, 18).

¹⁶ Os jovens pesquisados utilizavam a gíria “rodar”, “rodei”, para indicar que foram pegos pela polícia.

A experiência relatada pelos jovens aponta significativos elementos sobre a marca do abandono escolar. As experiências e os relatos são atravessados de questões que dão pistas concretas sobre alguns dos motivos pelos quais os jovens foram levados a desistir da escola.

Uma primeira questão se refere às relações de tensão entre as regras da escola e as regras do jogo de relações estabelecidas “fora” do espaço escolar, que, ao mesmo tempo, invade esse espaço normativo, causando conflitos.

Outra questão é a inconstância no modo como os jovens administram seu percurso formativo, que acaba por ser caracterizado por idas e vindas: estudar, abandonar, voltar a estudar, ter que abandonar de novo por outras questões externas, entre elas, as situações de violência, expressas por Edson como “guerra”, isto é, conflitos violentos declarados entre outros grupos juvenis, no jogo externo da vida ilícita. Essas situações interferem diretamente na relação do jovem com a escola, podendo gerar posturas mais distantes, inseguras, com fraca ou nenhuma produção de sentidos e significados efetivos em sua vida. Segundo Dayrell, (2007), são jovens marcados por uma sociedade desigual: altos índices de pobreza e violência. Contexto que delimita os horizontes possíveis de ação na sua relação com a escola.

Esse desinteresse pela escola, que é substituída por outros interesses que levam ao abandono dos estudos e a interrupção de sua trajetória escolar, é também um elemento vivo que integra a experiência da condição juvenil.

Ah, [eu] estava nem aí com nada, estava... estava... olha, pra você ver como que são as coisas, estava tendo campeonato de futebol ainda, eu nunca tinha participado de campeonato de futebol, meu time perdeu... eu não estava agarrado com mais nada, eu pensei: “Vou vim para as drogas também”. Eu estava lá em Teófilo Otoni e falei: “Estudar tá paia, eu vou ficar sem escola”, nem agarrado... ficava dentro de casa, minha mãe não falava nada comigo, nem via minha mãe tinha vez, ficava uma semana sem ver minha mãe (Don Juan, 18).

[Eu] Não estava estudando, parei de estudar, menina, no 1º ano, foi ano retrasado?...foi, isso mesmo, ano retrasado. Eu estava no [Escola Estadual] Hélvecio Dahe e eu tava nessa vida aí, pra que eu vou estudar, estudar pra quê? Depois abandonei, aí estava até agora sem como estudar [...]. (Ronan, 17).

Estas duas falas ajudam a perceber melhor esse elemento do desinteresse pela escola, ou ausência de sentido da escola na vida dos jovens. As duas situações relatadas contam sobre um determinado momento em que o sentido pela escola se perdeu, ou se fragilizou, devido ao contexto em que o jovem estava inserido, levando à conclusão de que abandonar a trajetória escolar era a sua melhor opção. Isso tem a ver com a hipótese de que outros sentidos vão tomando lugar do sentido da escola na vida desses. Para eles, sujeitos imersos em um

contexto mais sedutor e violento do mundo ilícito, vai ficando cada vez mais difícil perceber a escola como algo útil e possibilitador de outros modos de viver a condição juvenil.

Seguindo a análise, retomamos o primeiro aspecto abordado, que se refere à dupla experiência de estudar e trabalhar que atravessava a trajetória desses jovens e constituía a sua condição juvenil. Apenas Lucas (13), o mais novo da pesquisa, não viveu tal situação, talvez pelo fato de ser muito novo.

Ah, de manhã era foda, tipo assim, eu trabalhava à noite, tinha vez que eu nem dormia, virava a noite, ia pra escola virado, a escola ia até 11:20, eu ia pra casa e dormia. Acordava só 5, 6 horas, aí ia trabalhar, minha rotina era desse jeito, só assim: trabalho, escola, casa. (Don Juan, 18).

Foi ué, que eu trabalhava o dia inteiro, aí eu falei: “Não vou estudar não ... e minha mãe não achava vaga pra mim à noite porque eu era de menor. Eu fui, não estudei nada. [...] Aí minha mãe ficou assim, meio ... mas o bom é que eu estava trabalhando e não vagabundando [...]. (Leandro, 18).

As experiências laborais dos jovens são marcadas pela informalidade. Na maioria dos casos, havia uma relação direta com a família, pois trabalhavam na oficina mecânica do tio, no lava-jato do irmão, ou na obra com o pai, na garagem de bicicletas do conhecido, entre outros. E mesmo quando não estavam diretamente ligados ao universo mais familiar, os jovens eram expostos a relações informais de trabalho, ocupando funções de ajudante ou auxiliar de marceneiro, pedreiro, pizzaiolo e em casas de festas, como garçom em lanchonetes, em serviços de cobrança, como *office boy* e lavador de carro, geralmente por meio de vínculos informais e temporários, sem qualquer segurança ou perspectiva de inserção social através do mundo do trabalho.

Qualquer um que aparecer está bom ou então tem também meu tio que é mecânico, já trabalhei com ele mas eu acho que ele não deixa eu voltar, não, eu perturbei ele demais. Trabalhava lá, saí do serviço e voltei a trabalhar de novo, aí, eu trabalhando, eu cortei o cabelo, tipo desse jeito assim [mostra o tipo de corte arrumando os cabelos] e pinteí o cabelo, aí ele já ficou doido ... Aí saí de novo e ele falou: “Ô moço, eu vou te dar mais uma chance, você tira esse trem aí, corta esse cabelo seu e volta”, foi, eu cortei e voltei. Foi, eu desanimei, estava começando a vender droga, foi, desanimei, foi, abandonei e agora acho que ele não me dá mais chance, não, meu tio é ... não gosta de dar muita chance, não (Ronan, 17).

Todas essas experiências laborais se constituíram, portanto, em experiências inconstantes e pouco sólidas para os jovens. Além de se estabelecerem em condições precárias, dada a sua condição de informalidade, em acréscimo aos tipos de funções que eram a eles destinadas, as quais não tinham nenhum objetivo de valorizar o processo peculiar de sua formação, nem ao menos incentivar o seu processo de escolarização. Além disso, as

remunerações eram baixas. Tais aspectos compõem os processos de inclusão precária dos jovens pobres no mercado de trabalho, que pouco fortalece o desenvolvimento pessoal e subjetivo deles, fundamental para que ampliem seu horizonte e tenham melhores oportunidades de mobilidade social.

Para os jovens desta pesquisa, em seus contextos de pobreza e privação, a opção pelo trabalho se faz presente desde muito cedo, na vivência da sua condição juvenil. Buscam pelas oportunidades de exercerem alguma atividade laboral que lhes garanta a possibilidade de ter algum dinheiro e, dessa forma, além de terem que ajudar suas famílias, possam usufruir de alguma independência financeira. Os jovens apontam para a necessidade que têm de poderem buscar uma forma própria de ganhar dinheiro, para adquirirem bens de consumo próprios, pois contar somente com a renda familiar os distancia ainda mais das possibilidades concretas de vivenciarem dimensões específicas da condição juvenil, como o lazer, o namoro, a diversão, bem como os próprios estudos.

As experiências da escola e do trabalho para esses jovens, muito embora construída em meio a percalços, interrupções e precariedades, mais desencontros do que encontros, continuam sendo dimensões que fazem as juventudes. São dimensões que perpassaram as suas vidas demarcando de diferentes formas os limites dos seus processos de inserção social. Em diálogo com José de Souza Martins (1997), podemos dizer que as experiências vivenciadas pelos jovens nessas duas dimensões expressam significativamente a lógica de uma nova forma de desigualdade social, que inclui excluindo, esgotando as possibilidades de mobilidade social e implicando novas formas de dominação, que afetam diretamente a parcela da população mais desfavorecida.

2.3.3 Territorialidade e sociabilidade: outras dimensões que entram em cena

A tessitura da condição juvenil dos participantes da investigação foi também entrelaçada por outras duas dimensões significativas nos relatos. Acreditamos que a territorialidade e a sociabilidade oferecem elementos-chave na compreensão da condição juvenil desses jovens, bem como nos modos como eles constituíram seus modos de ser jovem.

A dimensão da territorialidade vem se colocando como aspecto fundamental da condição juvenil, justamente por possibilitar ampliar o debate e reflexão sobre esse grupo social, situando-o em espaços, tempos e contextos específicos, nos quais eles constituem suas identidades e representações sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Sendo assim, essa dimensão foi se mostrando como aspecto importante da vida dos jovens desta pesquisa.

Compreender qual é o lugar de onde contavam suas histórias e falavam de suas experiências foi fundamental para nos aproximarmos um pouco mais da sua condição juvenil. Esse lugar, de onde eles falaram,

não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A experiência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo. [...] Os lugares, são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares (SANTOS, 2002, p. 112 e passim).

Busquei dialogar com a noção de território desenvolvida nos estudos realizados por autores como Santos (1996), Saquet (2010) e Costa (2011) para situar a reflexão em um ponto de vista teórico e conceitual. A noção de território é compreendida como espaço vivido, no qual os sujeitos estabelecem relações sociais de poder e dominação, significam e ressignificam o mesmo espaço, a partir dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que se desenvolvem em um determinado tempo histórico. Sendo assim, o sentido de território extrapola o sentido do espaço puramente físico. Implica compreender as trocas sociais, imbricadas de tensões, relações de poder, sentidos e significados, representações simbólicas e afetivas que se tecem, por meio de suas redes sociais, nos diferentes espaços. “O território é produto das relações da sociedade-natureza e condição para a reprodução social; campos de forças que envolvem obras e relações sociais (econômicas-políticas-culturais), historicamente determinadas” (SAQUET, 2010, p. 126).

Nesse sentido, ao falarem de seu lugar, os jovens abordaram tanto os aspectos físicos quanto aspectos sociais e simbólicos, transformando tais espaços em lugares sociais, preenchidos de vida, relações, tensões e sentidos próprios. Estamos falando, portanto de espaços sociais, isto é, de territórios.

A dimensão da territorialidade possibilita também compreender o lugar social no qual esses jovens estão inseridos, demarcando de modo específico os processos de socialização e sociabilidade, bem como de inserção e mobilidade social. O lugar social dos jovens pesquisados, conforme já afirmamos anteriormente, é o lugar da camada popular. Isso significa compreender que compartilharam desde que nasceram – e continuaram compartilhando ao longo das suas experiências de vida, cotidianamente, – um contexto de ausências do poder público na garantia de direitos básicos, como moradia, saúde e alimentação dignas, educação de qualidade, cultura, esporte e lazer, entre outros. E, desse modo, ausências de possibilidades efetivas de inserções sociais mais dignas, oportunas e

duradoras, capazes de reverterem o cenário social desfavorável e precarizado no qual nasceram e cresceram. Os jovens desta pesquisa são oriundos do duro lugar das classes menos favorecidas.

Seguindo esse ponto de vista, percebemos que os territórios desses jovens são atravessados fortemente por dois aspectos que repercutem diretamente na trajetória de vida deles e nas possibilidades e sentidos que assumem na vivência da sua condição juvenil.

O primeiro deles se refere à condição de pobreza, na qual os jovens e suas famílias estão inseridos. Moram nas periferias urbanas das pequenas cidades do interior, em condições simples e/ou muito desfavorecidas. Praticam pouca mobilidade urbana e possuem pouquíssimas oportunidades de acesso a bens culturais e de consumo, tendo o seu campo de possibilidades cercado pelos limites econômicos, sociais e culturais do lugar.

Nesse sentido, segundo Maria Ribeiro (2012), para compreendermos o significado mais amplo sobre a pobreza, é preciso levar em consideração que ela possui uma multiplicidade de dimensões que vai “desde a ausência de recursos materiais como aspectos menos tangíveis, ligados a atitudes, condutas e autoestima, capacidade de elaboração de projetos de vida, alteração das relações de poder” (RIBEIRO, 2012, p.44). A demarcada condição de pobreza expõe os jovens ao desafio cotidiano da busca pela própria sobrevivência e influencia concretamente nos limites socioculturais em que se inserem.

O segundo aspecto que atravessa esse território se refere à questão da violência. Consideramos como violência toda e qualquer manifestação, atitude, omissão e situação de violação dos direitos sociais básicos. Segundo Peralva (2000), novas configurações se constituem e singularizam um cenário potencializador de violências nos centros urbanos brasileiros, na virada do século, tais como o aumento de acesso a armas, a juvenilização da criminalidade, a violência policial – em particular contra os jovens e moradores das periferias –, a expansão do mercado de drogas e do poder de fogo do crime organizado e a cultura individualista e de consumo de massa que deriva frustrações.

Levantamentos estatísticos mais recentes apontam que o cenário brasileiro da violência atinge mais intensamente alguns grupos específicos, como os jovens do sexo masculino, negros e moradores de periferias, vilas e favelas. Uma explicação em relação a esse dado está ligada à questão da vulnerabilidade social¹⁷ (UNESCO, 2002), apesar de

¹⁷ Compreende-se vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse

estudos e pesquisas realizados por Peralva (2000) alertarem para a insuficiência existente no plano explicativo em associar a violência à pobreza e à desigualdade de renda, embora se reconheça a "geografia das mortes violentas nas periferias pobres e não nos bairros ricos" (MESQUITA NETO et al., 2001, p. 27). Sendo assim, a violência tendo os jovens como vítimas ou agentes está estreitamente ligada à condição de vulnerabilidade social dessa parcela da população.

Nesse sentido, outros aspectos foram sendo apontados pelos jovens e permitindo inferir que é a partir desse lugar social que os jovens ressignificaram os espaços por eles vividos e construíram estruturas particulares de significados para eles, bem como para as relações e trocas sociais que neles são também vivenciadas. Esse mesmo território constituído pela condição de pobreza e violência é o território pelos quais os jovens constroem seus sentimentos de pertencimento, independente das relações, tensões, “guerras”, estruturas que o constituem. Dessa maneira, o pertencimento se configura em mais um aspecto dessa dimensão.

E- Mas eu não saio daqui, não...

P- Sai não...por quê? Você gosta daqui?

E- Gosto demais.

P- Mas o que você gosta aqui, da cidade, das pessoas...

E- Do meu bairro...consigo sair, não. Nem mudar para o lado de cá [mais próximo da Casa de Semiliberdade] eu não consigo (Édson, 18).

P- Suas guerras¹⁸ estão lá, não?

R- Não, lá no Santo Antônio.

P- Hum... então você evita de ir no Santo Antônio?

R- Falar a verdade...ah, sei lá ‘véio’...consigo sair daquele Santo Antônio. não.

P-É?

R- Mesmo com as guerras lá, já acostumei lá ... cresci lá ... (Ronan, 17).

Os jovens ressignificaram o espaço da periferia, transformando-a em seu território, sua “quebrada”, isto é, o espaço que possibilitou construir representações e sentidos para a sua condição juvenil. Essa questão foi também muito expressa pelos jovens quando falavam do lugar da rua nas suas experiências. A rua se tornou espaço de convivência, de estabelecer amizades, de lazer, diversão, como também de riscos, de inseguranças, tensões e, ao mesmo tempo, lugar de aprendizado sobre si e sobre os outros. Lugar que se tornou muito significativo na constituição das maneiras de verem, de perceberem e de atuarem no mundo,

resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores. (VIGNOLI, 2001; FILGUEIRA, 2001 apud ABRAMOVAY et al., 2002, p. 13).

¹⁸ Vide a seguir explicação sobre o significado desta expressão.

se articularem nas dinâmicas sociais que lhes eram apresentadas e possibilitadas, na busca por sua independência e afirmação enquanto sujeitos.

Nesse sentido, a “quebrada” tornou-se também o território do qual não só os jovens se sentiam parte – por terem morado e vivenciado, durante um período relevante, seus processos de socialização e sociabilidade –; mas também ocupantes, “donos” de um determinado território. Os sentidos do pertencimento ao bairro estavam muitas vezes ligados às relações de tensão, lutas, disputas e conquistas de território. Os territórios se transformaram em espaços de disputas.

As disputas enfrentadas por esses jovens também eram atravessadas pela condição de pobreza em que se estruturavam e pela condição de violência. De modo mais específico, a disputa de território vivida por esses jovens tem direta relação com as dinâmicas que o tráfico de drogas dissemina nas periferias urbanas, principalmente. São disputas denominadas pelos jovens de “guerras”.

P- Entendi. Aí você ficava lá e ia embora pra casa da sua mãe?

K- Eu ia lá só pra tomar banho, nem dormia muito lá, não, eu ficava mais na casa do meu patrão lá. Eu só ia pra casa da minha mãe pra tomar banho, mesmo, e comer, mas nem ficava muito lá, não. Aí quando eu fiquei sabendo [que o grupo do território rival estava ameaçando dominar o território que ele fazia parte], aí nós foi e comprou um revólver, eu e o outro menino, que ele recebeu uma pensão do pai dele porque o pai dele tinha morrido, aí, tipo, ele recebia 825 reais por mês. [...] Aí ele foi e comprou, ele já tinha o revólver dele, aí eu comprei o meu, que eu já tinha dinheiro, aí nós começou a ir lá todo dia e dá tiro, dá tiro ... aí nós acabamos acertando um cara lá, a polícia nos pegou e nós viemos preso.

P- Esses caras iam lá aonde vocês estavam dar tiro?

K- É. Aí nós também subíamos lá, dava tiro neles. [...] Aí nós viu ele correndo, aí nós demos um monte de tiro, um monte de tiro, aí cada um foi para o seu canto, todo mundo foi embora. Aí deu 1 hora da manhã, os “homi” [a polícia] pulou lá onde nós morávamos lá, prendeu nós tudo, todo mundo. Tô preso até hoje (Kleitton, 16).

Esses relatos contam um pouco das variadas situações de guerra, além das diferentes formas de violência às quais são expostos desde que nasceram e, nesse momento da juventude, se tornam territórios possíveis para a vivência da sua condição juvenil. É nesses territórios de “guerra” que os jovens se fazem humanos em processos de desumanização. Eles encontram formas de se humanizarem ou se afirmarem como jovens nas condições adversas que enfrentam. Desse modo, ao se envolverem na sua quebrada com as práticas ilícitas, acabam reagindo violentamente no próprio contexto de violação em que estão inserido, buscando, de certa forma, desinvisibilizar a sua existência, designada pela mídia, governantes, sociedade como “outros”. Nas palavras de Miguel Arroyo,

[...] são os mesmos vistos como incômodo nas cidades, nas ruas, nas manifestações culturais, até nas famílias. São adolescentes e jovens objeto de reportagens negativas na mídia e das ocorrências policiais. [...]. São *outros* porque sem futuro, sem lugar (ARROYO, 2011, p. 225, grifo meu).

A sociabilidade aparece nos relatos dos jovens, ao contarem sobre como eram suas vivências na sua quebrada e em seu tempo livre, os momentos de lazer e diversão, assim como nos espaços considerados intersticiais, nos quais a aleatoriedade, os sentimentos e a experimentação eram o foco das interações.

Ah, menino, né? Brincava de trenzinho, ficava na rua na pracinha[...] ia pra casa da minha vó, aí no dia que minha vó não estava lá, que ela trabalhava à noite também, aí eu falava: “Eu vou esperar minha mãe na pizzaria” ... esperava chegar em casa e ficava tudo de boa. [...] Escola, nada. Aí eu estava começando, eu estudava à tarde, eu saía de manhã e só chegava na hora da escola, na hora da escola sumia, “véio”, aí quando eu chegava da escola nem ia lá em casa, não só deixava meu material na minha vó e sumia também [...] (Marcos Henrique, 17).

Baile, todo mundo gosta, tipo curtir, você tá lá curtindo, dançando, mas eu não vou em festa pra dançar, não, fico de boa parado, olhando, observando. Mas no mundão¹⁹ eu não importo de curtir, não, se eu for curtir é só na quebrada mesmo (Edson, 18).

[...] lá [escola] tinha campo de futebol, aí a nossa Educação Física era jogar bola no campo, tinha piscina pra nós nadar, nós tinha aula de natação, atletismo, aula de música, a melhor escola de [Governador] Valadares é ela. (Heitor, 13).

Nesses relatos, ficam evidenciados os espaços da rua, da quebrada e da escola, como espaços nos quais as relações de sociabilidade dos jovens se faziam presentes. A rua novamente se estabelece como lugar importante no cotidiano, pois é nela que a vivência do seu tempo livre mais se realizava. A rua também é um lugar importante na vivência das experiências de lazer e diversão. É o lugar de encontro com seu grupo de pares, de ver os amigos, fazer novos amigos, de “andar de trenzin”, de jogar bola, andar de bicicleta, dar “rolês”, perambular e explorar seu território. A rua era, portanto, um lugar de sociabilidade valorizado e concreto para esses jovens. Do mesmo modo, a “quebrada” representa outro importante espaço de vivência das relações de sociabilidade, uma vez que se torna, para eles, um limite territorial, isto é, limita o acesso que possuem da sua própria cidade, demarcando mais uma vez o contexto de violação em que estão imersos. O território da “quebrada” torna-se quase que o único no referencial sociocultural que esses jovens possuem: “se eu for curtir é só na quebrada mesmo” (Edson, 18).

¹⁹ Mundão era a gíria utilizada pelos jovens para se referirem ao mundo fora da privação de liberdade. Era o mundo que ele vivia em liberdade.

A escola também se apresenta como outro espaço onde os jovens vivenciam suas experiências de sociabilidade. Dayrell (2007) já nos alertou para as possibilidades de vivenciar relações de sociabilidade também nos espaços institucionais, que os jovens ressignificam e onde constroem outros tempos, que estamos chamando de tempos intersticiais. Nela, as relações com os pares, as atividades de lazer e diversão também são possibilitadas. Ao mesmo tempo, a escola se transformou em elemento importante na estrutura do território da quebrada, uma vez que ela acabou sendo, pelo menos durante um significativo período da vida desses jovens, um dos únicos equipamentos públicos que eles puderam acessar, capaz de possibilitar ampliação de referenciais socioculturais.

Nesses espaços da rua, da quebrada e da escola, se fizeram presentes nos relatos dos jovens as experiências afetivas, tanto nas relações de amizade quanto nos namoros. Em relação aos grupos de amigos, existem diferentes gradações entre eles, que definiam os mais “chegados” dos mais distantes, “os conhecidos”, possibilitando um trânsito mais fluido entre uma turma ou outra e demarcando relações com muitas rupturas e novas configurações. Os namoros eram representados pelos jovens nas seguintes expressões: “ficar com as meninas” ou “não ter compromisso sério com uma única mulher”. Apenas um jovem mantinha relacionamento estável com sua companheira e estava mais próximo da constituição de um novo núcleo familiar, principalmente pelo fato de já estar vivenciando a experiência da paternidade.

No entanto, as relações de sociabilidade desses jovens eram também constituídas pelos fatores específicos do seu próprio território, como já mencionamos. Tanto a pobreza quanto os processos de violação em que esses jovens estavam imersos, tendo que lidar com a situação de violência cotidiana, se tornaram aspectos que, de diferentes formas, limitavam os acessos e possibilidades da vivência da sociabilidade, muito embora não a eliminassem.

Ah, da minha infância o que eu lembro que eu brincava dentro de casa com meu irmão, que minha mãe não deixava nós saí pra rua. Ficava só trancado, eu brincava com meu irmão de bola. mas não brincando do jeito que a gente brinca agora, correndo. Minha infância eu tô tendo aqui agora que eles nos levam para jogar bola, cinema [se referindo ao contexto da medida socioeducativa]. Quando eu estava no mundão, eu fui no cinema uma vez só... quando eu era pequeno, lembro até hoje quando eu era pequeno mesmo, eu tinha uns 11, 10 anos. Olha, com quantos anos eu vim no cinema? Com 16 anos. Se eu não tivesse ido preso eu ia continuar sem ir no cinema (Kleiton, 16).

Segundo Dayrell (2007), é importante considerarmos as expressões de conflitos e violência que ocorrem em torno e a partir dos grupos de amigos, sobretudo entre os grupos

masculinos - brigas, discussões, atos de vandalismo ou delinquência. Segundo o autor, não podemos considerar essas expressões dissociadas de uma noção de violência mais geral e multifacetada, que envolve a sociedade brasileira. Assim, podemos ampliar a análise e considerarmos como expressões de descontentamento e descrença política dos jovens, diante de uma ordem social injusta, cada vez mais individualista e fragmentada, além de outros fatores. É preciso compreender também que há uma associação à representação da imagem masculina, marcada pelos traços de virilidade e coragem, reforçados pela cultura popular, que, junto com a ideia de competição, cumprem uma função na sociabilidade da juventude.

Nesse sentido, as relações de sociabilidade desses jovens são marcadas por uma condição muito específica, traduzida nos relatos pela metáfora “envolvido”. Essa metáfora se tornou um elemento de pesquisa muito potente, para possibilitar compreender mais focalizadamente como as relações de sociabilidade vão se estabelecendo na vida desses jovens e respondendo às suas necessidades de comunicação, solidariedade, autonomia e trocas socioafetivas. Assim, os jovens se reconheciam como jovens “envolvidos”.

[...] aí eu ia pra quadra jogar bola com meus amigos, aí eu via eles fumando, comecei a fumar também, aí eles ficavam: “Vamo lá pra casa jogar vídeo game”, aí eles ficavam vendendo droga, eu comecei também, fiquei um mês morando com os meninos vendendo droga, aí eu comecei a pegar mais maldade ainda e assim foi (Don Juan, 18).

F- Ah, comecei a envolver com as amizades aí, nós alugamos um barraco lá, nós começamos a vender droga, aí nessa casa aí nós vendia droga [...] (Fernando, 17).

P- Ah, tá ele mora com sua avó ainda?

R- Mora meus dois irmãos com minha avó, só eu que saí de casa só eu que sou ovelha perdida.

P- Então você tem três... não espera aí... por que você é ovelha perdida Ronan?

R- Porque só eu da família que sou desse jeito.

P- Desse jeito como?

R- Envolvido... (Ronan, 17 anos)

Tem como você não ser envolvido e tem como ser envolvido, né? Se você não quiser ser envolvido você não entra pra vida do crime, se você quiser você pede, entra, faz o que você... [quiser] (Cauã, 15 anos)

A metáfora envolvido diz de uma condição que delineia as relações de sociabilidade vividas por esses jovens, a condição de envolvido. Essa condição estava diretamente ligada às amizades constituídas no contexto do tráfico de drogas, seja no âmbito do uso de entorpecentes, bem como nos diferentes níveis de envolvimento com suas dinâmicas ilícitas. Essas amizades, às quais os jovens se referem, estavam entre os diferentes grupos de pares e

turmas que transitavam em seu território. Desse modo, o envolvimento com essa turma possibilitou que os jovens pesquisados pudessem vivenciar, mais concretamente, os tempos livres da diversão e do lazer, muito valorizados na vivência da condição juvenil. A possibilidade de estarem “envolvidos” permitiu que esses jovens tivessem maior acesso, por exemplo, ao dinheiro, e, dessa maneira, poderem financiar momentos de curtidão, de prazer e de liberdade, ligados à ideia de aproveitar a vida.

Ah, curtidão demais, falar com você a verdade, todo dia saindo com mulherada [...], todo dia mulherada, uso de droga, bebida, é ué [...] (Leandro, 18).

[...] eu queria ter um celular também, aí eu comecei a vender droga pra juntar dinheiro pra mim comprar um celular, comprei um celular, comprei umas roupas de marca, que eu não tinha roupa de marca [...] (Heitor, 13).

A condição de “envolvido” compõe um universo específico de relações de sociabilidade na vivência da condição juvenil desses jovens, pois também permitiu que eles encontrassem formas de afirmarem no próprio território, ao se tornarem pertencentes a um grupo, a uma turma. E, ao mesmo tempo, por possibilitarem formas de afirmação frente ao mundo adulto. Nesse aspecto, ficou evidente nos relatos dos jovens a questão do desejo de “andar com os caras”, de se sentir bem, de achar que está “abafando”, como formas de ser visível e, de certa forma, se sentir vivo.

Porque ... quando eu estava ali com dinheiro, droga, mulher perto de mim, isso e aquilo, você pensa assim, “Ah, estou abafando”, todo mundo pensa assim, “Ah, tô tal”. [...] (Don Juan, 18).

Evidenciou-se nos relatos de experiência desses jovens outra forma de vivenciar a dimensão de sociabilidade, por meio dos seus “fechamentos”. Essa era forma como os jovens denominavam os grupos com os quais se envolviam. O “fechamento”, portanto, se referia a um grupo específico na constituição das suas redes de sociabilidade. E se evidenciam também as relações de poder colocadas nesse mesmo universo de sociabilidades, tanto no sentido expresso na fala de Don Juan, como possibilidade de se possuir certo poder dentro das relações estabelecidas, mas também nos processos de exploração e risco a que são submetidos a partir dessa condição de envolvido.

É, porque eu fechava lá e os cara virou guerra lá também eu tive que fechar, Você é doido! Na quebrada lá também que eu cresci lá e comecei a envolver e a guerra estourou e é matar ou morrer, ninguém quer morrer, né? (Ronan, 17).

Aí eu já tinha um dinheiro guardado, eu e o menino que nós vendia droga, eu chamei ele pra nós alugar um barraco, aí nós alugou porque meu patrão é de maior, aí ele foi e alugou uma casa pra nós (Kleitton, 16).

Os fechamentos, como parte da rede de sociabilidade desses jovens, se constituíram como suporte importante para a vivência das experiências ligadas ao lazer e a diversão, especialmente na vivência da condição de envolvido. Os fechamentos eram os grupos nos quais os jovens encontraram suporte para a manutenção da vida ilícita, como possibilidades de criação de laços de companheirismo, parcerias, mesmo que frágeis, arriscados e incertos.

Portanto, a metáfora envolvido nos possibilitou compreender que as dimensões da territorialidade e da sociabilidade são experimentadas por esses jovens de modo específico e peculiar, tendo em vista o contexto sociocultural em que estavam inseridos, muito embora sejam também reflexos de um contexto mais amplo de desigualdades sociais e que não podem ser desconsideradas fora dele. Possibilitou compreender também que essas dimensões se configuraram de maneira significativamente entrelaçada, pois os territórios precários, improvisados, arriscados, de disputa e de guerras nos quais os jovens estavam inseridos lhes possibilitaram determinadas relações de sociabilidade, marcadas pelas ausências, incertezas, riscos e rupturas, que foram se constituindo, assim, nos modos como estes vivenciavam a sua condição juvenil.

3 A MEDIDA DE SEMILIBERDADE E AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELOS JOVENS

Nesta seção, apresentarei a medida socioeducativa (MSE) de semiliberdade, abordando alguns aspectos históricos, marcos conceituais e legais que orientaram e sustentaram o processo de reconstrução e redirecionamento dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, repercutindo, entre outras ações, na reformulação de políticas de atendimento ao jovem em situação de conflito com a lei.

Nesse caminho, apresentarei a proposta político-pedagógica da medida socioeducativa de semiliberdade realizada pela Unidade Casa de Semiliberdade de Governador Valadares. Descreverei os modos como a política se organizava e se constituía no cotidiano dos jovens, através da rotina estabelecida. Em seguida, abordarei elementos emergidos dos relatos dos jovens, agregados aos elementos da observação participante, que descrevem as experiências concretas, suas potencialidades, fragilidades e ambiguidades. O movimento de aproximação dessa experiência, empreendido por meio das percepções e concepções dos jovens me possibilitou perceber e compreender aspectos e dimensões da experiência de privação de liberdade por eles vivida. Trarei os elementos e as dimensões que se colocaram como pontos chave para esta análise.

3.1 Medidas socioeducativas: alguns marcos legais e conceituais

O reconhecimento dos direitos dos adolescentes ficou marcado historicamente pela Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente (ONU, 1959), em 1959, no âmbito das Nações Unidas, que foi ratificada pelo Brasil através do art. 84, inciso XXI, da Constituição. Tempos depois, essa declaração foi transformada na Convenção das Nações Unidas (1989), da qual o Brasil é país signatário (BRASIL, 1990a), e que instituiu a Doutrina da Proteção Integral. Desse modo, um novo paradigma se estabeleceu e promoveu a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, bem como acompanhou a evolução da concepção de direitos do século XX (CRAIDY, 2012). A década de 90 do século passado se tornou, segundo Bobbio (1992), a “era dos direitos” e entre os marcos históricos que contribuíram diretamente para esse processo está a Constituição Federal de 1988, que promulgou os direitos da infância e da juventude como prioridade absoluta (BRASIL, 1988). A Constituição de 88 significou a revogação do regime totalitário estabelecido no país durante a ditadura militar (1964 – 1985) e proclamou os direitos do cidadão, incluindo os direitos da criança, do

adolescente e do jovem, recentemente acrescentados através da emenda constitucional (PEC) nº 65 de 2010 (art. 227)(BRASIL, 2010)²⁰.

Esses processos ecoaram na criação de um novo sistema sociojurídico no Brasil nos anos 90, direcionado para a garantia, promoção e proteção dos direitos da criança e do adolescente, como direitos especiais e específicos, tendo em vista a condição que possuem de pessoas em desenvolvimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8.069/1990)(BRASIL, 1990b) se tornou outro marco brasileiro no que se refere à entrada em vigor do novo paradigma na dinâmica das relações sociais e, assim, na busca por uma nova cultura de atendimento à população infanto-juvenil em conflito com a lei.

Cabe ressaltar a distinção entre direitos humanos e direitos civis. Os direitos humanos são inerentes à condição da pessoa humana. Segundo Norbert Elias (1994), “ao falar de direitos humanos, estamos dizendo que o indivíduo como tal, como membro da humanidade, está autorizado a ter direitos que limitem o poder do Estado sobre ele, sejam quais forem as leis desse Estado” (p. 189). Já os direitos civis são definidos por meio do Estado pela Constituição que o rege. Nesse sentido, os direitos humanos se referem ao fato de que todos têm direito a ter direitos. Desse modo, podemos afirmar que são direitos fundamentais: a liberdade e a igualdade, no entanto, este último só é efetivo com o respeito à diferença. Segundo Boaventura Santos (1999), “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (p. 61). É nessa perspectiva que as medidas socioeducativas previstas pelo ECA (BRASIL, 1990b) se constituem como possibilidade de atendimento específico ao jovem adolescente em situação de conflito com a lei. De acordo com Carmem Craidy (2012), as medidas socioeducativas devem garantir aos jovens nessa condição o direito à igualdade como sujeitos e, portanto, responsáveis, e o direito à diferença, como pessoas em desenvolvimento, submetidas por essa condição a legislação especial.

As medidas socioeducativas são regulamentadas pelo ECA (BRASIL, 1990) e, mais recentemente, pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) (Lei 12.594/2012)(BRASIL, 2012). Segundo o ECA, em seu art. 112, são medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à

²⁰ “Art. 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 2010).

comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990)²¹.

Segundo Stecanela (2012), a designação de medidas socioeducativas, em substituição ao termo penas, pretende respeitar as “definições constitucionais de condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, e atribuir à punição um caráter predominantemente educativo” (STECANELA, 2012, p. 49). Compreende-se que, nessa fase da vida, a proteção especial, diferente de irresponsabilidade, supostamente poderá reverter mais facilmente comportamentos definidos como crime ou contravenção penal do que na fase adulta.

Com o ECA (BRASIL, 1990), coloca-se em pauta a necessidade de se estabelecerem medidas socioeducativas que se baseiam e se sustentam nos princípios dos direitos humanos, “na perspectiva de que a passagem desses sujeitos pelas entidades de atendimento e/ou programas que executam as medidas socioeducativas [...] se constitua em uma experiência que agregue valor formativo à sua vida” (ANDRADE; PAIVA, 2013, p. 223). É esse caráter pedagógico que possibilita que a execução da medida socioeducativa se efetive como um processo de responsabilização dos jovens frente ao ato infracional cometido. Mas, além disso, e principalmente, busca-se “criar condições para a construção/reconstrução de projetos de vida que visem à ruptura com a prática do ato infracional por parte de adolescentes e jovens” (SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 38).

Não cabe nesse contexto de análise entender as medidas socioeducativas fora do paradigma do jovem como sujeito de direitos. Assim, será tutelar ou apenas repressiva a medida socioeducativa que não possibilitar a emergência do sujeito, que implica ser responsável, ter direito à palavra e ser regido por regras claras. De acordo com Charlot (2000),

O sujeito apropria-se do social de uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos. O sujeito não é uma distância para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas etc. (CHARLOT, 2000, p. 43).

A partir da análise de Charlot (2000), reforça-se a necessidade de compreensão e reconhecimento da centralidade do sujeito no novo paradigma. Segundo o autor, o sujeito não está distante do social, mas sim se apropria dele de uma maneira singular, na qual constrói representações, aspirações, comportamentos, entre outros, que o fazem agir no e sobre o meio

²¹ Ou qualquer uma das medidas protetivas previstas no art. 101, I a VI, do ECA (BRASIL, 1990).

social em que vive. Nessa perspectiva, as medidas socioeducativas, especialmente as de privação de liberdade, se tornam possibilidades para ações que emergem do sujeito, na sua singularidade e dimensão social. Isso implicaria às medidas socioeducativas construir possibilidade para estabelecer processos com foco no sujeito, de tal modo a propor espaços-tempos de reflexão e possível reconstrução da relação dos jovens com seus próprios contextos sociais, que o levaram ao ato infracional e à medida socioeducativa, bem como ampliar seus referenciais de mundo e perspectivas de vida por meio de outras vias que não seja a do crime. Desse modo, a medida possibilitaria outras experiências que respeitariam e acompanhariam processos de (re) construção da autonomia e (re) constituição de um novo “social”.

A pesquisa realizada por Stecanela, entre 2008 e 2010, aponta para representações sociais, direcionadas a esse grupo, que pouco se distanciam do sistema prisional regular. Elas trazem o estigma de jovens presidiários e criminosos, e isso remete o atendimento a uma natureza punitiva. Desse modo, o caráter socioeducativo parece se referenciar nas representações sociais que se aproximam muito mais do processo de identificação com o preso e o infrator do que com o jovem como sujeito de direitos.

O ECA (BRASIL, 1990) contempla artigos que regulamentam o caráter ressocializador e socioeducativo das medidas destinadas aos jovens em conflito com a lei. Entretanto, prevalecem no Brasil, seja pelos jornais e outras mídias e/ou no próprio funcionamento da política socioeducativa, representações sociais voltadas para o paradigma de repressão e punição direcionado a essa população juvenil. “Ser privado de liberdade é muito mais um castigo para reparar um erro, do que uma possibilidade de ressocialização” (STECANELLA, 2012, p. 78).

Um fato concreto e atual – aqui já citado – que explicitamente reflete esse paradigma é a proposta de emenda constitucional (PEC) 171/1993 (DOMINGOS, 1993), que defende a redução da maioria penal de 18 para 16 anos, em processo de votação no Senado, compondo uma das pautas consideradas urgentes na agenda pública, representando, entretanto, um retrocesso em relação às conquistas dos direitos da criança e do adolescente pelos movimentos sociais.

Portanto, há um desafio enorme para as instituições de medidas de privação e restrição de liberdade de reverter esse cenário, realizar intervenções e propiciar experiências que ampliem as possibilidades dos jovens de participarem de processos mais humanizados, apesar de estarem isolados, mesmo que por um período de tempo.

3.2 A medida de semiliberdade

A medida socioeducativa enfocada nesta pesquisa foi a semiliberdade, em que o jovem adolescente tem sua liberdade restrita e deve pernoitar ou seguir determinada rotina em instituições especializadas. Trata-se de uma medida de meio fechado que implica na privação parcial de liberdade, sem impedir os vínculos familiares e sociais, buscando preservá-los. Nesse caso, os jovens cumprem uma rotina interna, com a possibilidade de realizar atividades externas, de acordo com a legislação e regimentos que orientam a política nacional de atendimento socioeducativo. Em relação às regras de aplicação, a medida de semiliberdade:

Pode ser aplicada como medida inicial, desde que a decisão seja fundamentada, tendo em vista o princípio da excepcionalidade da restrição à liberdade do adolescente. Ou pode ser decretada como transição de uma medida mais grave ou menos grave. Deve ser executada em estabelecimento adequado às condições do adolescente, e não pode ser cumprida em estabelecimento prisional. É obrigatória a escolarização e a profissionalização. Pode ser decretada por tempo indeterminado, mas não pode durar mais do que três anos ou até 21 anos (o que chegar primeiro) (SILVA; OLIVEIRA, 2005, p. 23).

Segundo Delcio Agliardi (2012), é importante destacar que a concepção pedagógica sobre as medidas de privação e semiliberdade previstas no ECA (BRASIL, 1990) necessitava de mais regramento, no âmbito do seu funcionamento, para que elas fossem efetivamente executadas. Nesse, o Sinase (BRASIL, 2012) cria um conjunto de princípios, regras e critérios referentes à execução de medidas socioeducativas, abrangendo os sistemas estaduais, distrital e municipais e demais políticas e programas de atendimento ao jovem adolescente em conflito com a lei, através do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013c). Sendo assim, no estado de Minas Gerais, a medida de semiliberdade é orientada pela Política de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013) e pela Metodologia da Medida Socioeducativa de Semiliberdade de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2012)²².

Segundo a Política de Atendimento Socioeducativo (MINAS GERAIS, 2012), as medidas socioeducativas possuem uma natureza sancionatória, por serem impostas por decisão judicial ao jovem adolescente que praticou algum ato infracional. Todavia, possui também um conteúdo pedagógico, devido à condição específica de desenvolvimento em que se encontra o jovem adolescente. O mesmo documento registra que o atendimento

²² Trata-se de documentos elaborados e instituídos pela Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (Suase), vinculada à Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS-MG), que tem como objetivo traçar as diretrizes do trabalho com o adolescente autor de ato infracional.

socioeducativo se baseia em um conjunto de ações articuladas com o intuito de promover possibilidades de “enlaçamento social”, a partir da garantia dos direitos fundamentais aos jovens. A Política prevê, entre outros princípios e parâmetros socioeducativos norteadores, eixos estratégicos do cumprimento da medida. São eles “a família, as relações sócio-comunitárias, a escolarização, a profissionalização, a cultura, o esporte, o lazer e a saúde” (MINAS GERAIS, 2012, p. 38). Desse modo, busca-se promover a emancipação cidadã e a responsabilização do jovem adolescente pelo ato cometido.

De acordo com o documento Metodologia da Medida Socioeducativa de Semiliberdade (MINAS GERAIS, 2012-2013), tem-se pensado em abordar a medida de semiliberdade na perspectiva da liberdade que lhe é inerente, mas sem excluir a perspectiva de que se trata de uma medida judicial que gera a restrição de liberdade ao jovem. Assim, as diretrizes metodológicas enfatizam a necessidade de acompanhamento mais próximo da execução dos eixos estratégicos citados, bem como das atividades realizadas no interior das Casas de Semiliberdade. Partem do princípio de que “só é possível pensar em responsabilização pelo ato infracional onde a relação com a liberdade é posta em questão. Sob este prisma a semiliberdade é a medida que proporciona o manejo de uma liberdade sob medida” (p. 7). Desse modo, acredita-se que, ao possibilitar uma “quota de liberdade”, a medida oferece ao jovem adolescente uma possibilidade de escolher o uso que fará dela, reforçando a ideia de que os usos da liberdade geram consequências. Nesse sentido,

Do lado da Casa de Semiliberdade, está o lugar da autoridade e responsabilidade de propor uma rotina institucional adequada ao cumprimento da medida judicial, bem como de ofertar novas possibilidades ao adolescente, dentro e fora das Casas. Do lado do adolescente, cabe a decisão por cumprir a medida, consentimento com a obrigação imposta pela lei de estudar e realizar cursos profissionalizantes, além da responsabilidade de cumprir os horários e de participar da rotina interna (MINAS GERAIS, 2012, p. 6).

Baseada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no Sinase (BRASIL, 1912) e na Política de Atendimento Socioeducativo e Regimento Único das Unidades de Semiliberdade de Minas Gerais, da Subsecretaria Estadual de Atendimento Socioeducativo (Suase) (MINAS GERAIS, 2012), a medida socioeducativa de semiliberdade em Governador Valadares - MG objetiva, através do seu Projeto Político Pedagógico, instrumentalizar e operacionalizar a execução da medida socioeducativa de acordo com a política e as metodologias da Suase, prezando simultaneamente por um alinhamento conceitual e metodológico além de ressaltar as especificidades da execução de cada unidade socioeducativa.

A medida de semiliberdade nesse município foi iniciada pela prefeitura municipal em 2001 de forma experimental até ser instituída como um equipamento público permanente com o amparo do Sinase (BRASIL, 2012), como política de atendimento socioeducativo para jovens em conflito com a lei. Em 2011, encerrou-se o convênio entre a prefeitura e a Casa de Semiliberdade de Governador Valadares (Semi-GV), que passou a ser administrada pelo convênio entre o governo estadual e o Instituto Nosso Lar (uma organização não governamental). Em 2016, durante o trabalho de campo desta pesquisa, a medida passou a ser executada através de convênio com outra ONG, denominada Pólo de Evolução de Medidas Socioeducativas (PEMSE).²³

Essa unidade era constituída por adolescentes do sexo masculino na faixa etária de 12 a 18 anos, podendo se estender até 21 anos de idade. Eles eram encaminhados pelo Juízo da Infância e Juventude, após serem sentenciados à medida socioeducativa de semiliberdade. A SEMI-GV tinha capacidade para atender até 20 jovens em cumprimento da medida. A equipe de trabalho dessa unidade era composta por uma diretora geral, um diretor de segurança, uma auxiliar educacional, uma auxiliar administrativa, uma auxiliar de serviços gerais, um motorista, uma advogada, uma pedagoga, uma assistente social, uma psicóloga e 19 agentes de segurança socioeducativa.

A efetivação do trabalho, na busca metodológica de cumprimento dos eixos da medida, se dava inicialmente por meio do acolhimento e construção da rotina institucional que estabelece o cotidiano da Casa. Esses dois procedimentos eram considerados fundamentais, não só para o cumprimento dos eixos estratégicos, mas também para a regulação da convivência entre os jovens. No que se refere à acolhida, cabia à equipe de segurança (agentes de segurança socioeducativa) a revista no jovem e pertences, o preenchimento do formulário de admissão, apresentação do regimento e normas de convivência da unidade e contato imediato com o responsável legal sobre a chegada do jovem

²³ Embora não seja foco deste trabalho, considero um aspecto importante a registrar que em muitos casos a política de atendimento socioeducativo segue um padrão de execução por meio de parceiros como ONGs, reforçando a problemática de transferência da demanda de garantia de direitos – responsabilidade do poder público – para o terceiro setor. O PEMSE tem sua origem a partir de uma iniciativa específica do Instituto Jesus (obra espírita de amparo a crianças e adolescentes), situado na cidade de Juiz de Fora – MG, que resolve acolher jovens adolescentes que estavam acautelados de maneira irregular no Centro de Remanejamento do Sistema Prisional (Ceresp) - Juiz de Fora, no ano de 2002. Assim, criou-se um departamento no Instituto Jesus denominado Pólo de Evolução de Medidas Socioeducativas. Posteriormente, com a mudança de direção do instituto e manifestação de desinteresse em manter o programa de execução das Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade, o PEMSE se constituiu em organização não governamental, assumindo assim a execução das medidas em meio fechado. A partir de janeiro de 2007, assina junto ao governo do estado de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado de Defesa Social, o convênio para execução das referidas medidas. (PEMSE, 2015).

à Casa. Já à equipe técnica (psicóloga, pedagoga, assistente social e advogada) cabia uma escuta ao jovem para conhecê-lo e aproximá-lo da instituição, esclarecimentos sobre a medida de semiliberdade, seus eixos, objetivos, funcionamento, entre outros, bem como a rotina da unidade com seus horários, atividades e regras.

3.3 A rotina da Casa

Havia no cotidiano da SEMI-GV uma rotina coletiva, elaborada pela pedagoga, denominada de Atividade Semanal. Esta poderia ser alterada a cada semana, em caso de supressão ou acréscimo de alguma atividade. No entanto, tal rotina mantinha um certo padrão que considerava, de modo intercalado, os três turnos, já que havia jovens estudando de manhã, outros à tarde e outros à noite.

A rotina coletiva se estabelecia da seguinte forma: os jovens que estudavam no turno matutino acordavam às seis horas, faziam a sua higiene pessoal, tomavam café da manhã e saíam para a escola. Os demais despertavam às 7h30 e, da mesma forma, faziam a higiene pessoal e tomavam café. Em seguida, realizavam a limpeza diária da Casa – momento denominado pelos jovens pesquisado de tarefa – e, nas sextas-feiras, nesse mesmo horário, eles faziam a faxina da Casa. Entre 9h e 11h30, os agentes dividiam os jovens em três grupos, em geral com base em critérios como a existência ou não de conflitos entre eles e o comportamento (agitado, agressivo e/ou hiperativo e os mais calmos, tranquilos, “fácil de mexer”, como diziam). Um grupo realizava a oficina de artesanato, quando os demais estariam assistindo TV ou jogando videogame, revezando-se. Entre as 11h30 e meio dia, eles almoçavam. Os jovens que estavam na escola retornavam e tinham o horário de descanso e os que estudavam no turno vespertino saíam para a escola. Das 13h30 até as 14h30, eles iniciavam as atividades de oficina de artesanato, assistir TV e jogar videogame. Das 14h30 até as 15h, eles tinham um horário livre, que poderia também ser utilizado para lavar roupas. Às 15h era hora do lanche da tarde e, após esse horário, retornavam as atividades de assistir TV, jogar videogame ou jogar ping-pong e/ou futebol de mesa, o “totó”. A partir das 18h, era servido o jantar, até as 19h. Em seguida, saíam os jovens que estudavam à noite e os outros ficavam com o tempo livre até a hora da ceia, que ocorria às 22h, e às 23h era hora de dormir.

Nas segundas e sextas-feiras, às 9h, era realizado o momento espiritual, dirigido pela auxiliar educacional, no espaço interno da Casa. Geralmente era lido um trecho bíblico, seguido de uma reflexão da auxiliar educacional e uma oração, momento em que todos - jovens, agentes socioeducativos e auxiliar educacional - ficavam de pé e davam as mãos. Nesse momento de oração, alguns jovens faziam também pedidos e preces, outra hora era um

dos agentes. Em alguns momentos espirituais, ouviam algum hino religioso e ou assistiam a vídeos com hinos religiosos. Houve um momento espiritual em que o vídeo assistido tinha sido sugestão de um dos jovens.

Nas terças-feiras, fazia também parte da rotina coletiva a atividade de saúde, coordenada pela pedagoga e pela psicóloga, em dois momentos, um na parte da manhã e outro à tarde, para envolver todos os jovens da Unidade. Eram atividades de curta duração, geralmente de caráter informativo e/ou explicativo, voltado para um determinado assunto, como por exemplo dengue, métodos contraceptivos e outros.

Nas quintas-feiras, o período de 15h30 às 17h30 era destinado à visita familiar. Esse horário era muito pouco utilizado, pois como os jovens geralmente iam para casa nos finais de semana, as famílias não tinham tanta necessidade dessa visita.

Nas sextas-feiras, durante o período da tarde, eram realizados atendimentos técnicos, quando necessários, e contato telefônico com as famílias, chamado também pela equipe técnica de momento de *feedback*. Nesse contato com as famílias por telefone era oferecido um resumo sobre a semana do jovem na unidade, por parte da equipe técnica, e era também ouvida a avaliação da família sobre o comportamento dos jovens durante as saídas do final de semana. Os jovens também podiam falar com as pessoas da sua família e recebiam a autorização para a saída ou não.

Separada da Atividade Semanal, mas ainda dentro da rotina coletiva da Casa, havia também a organização das atividades externas, de modo individual e coletivo, condensadas em um mesmo quadro. No que se referia às atividades externas individuais, como fazer algum atendimento médico e/ou acompanhamento no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)²⁴, curso de qualificação profissional, sair para o trabalho, entre outros, o planejamento não era somente realizado pela pedagoga, mas também pela assistente social, pela psicóloga e, quando necessário, pela advogada da Unidade.

²⁴ Os CAPS possuem caráter aberto e comunitário, dotados de equipes multiprofissionais e transdisciplinares, realizando atendimento a usuários com transtornos mentais graves e persistentes, a pessoas com sofrimento e/ou transtornos mentais em geral sem excluir aqueles decorrentes do uso de crack álcool ou outras drogas. **CAPS AD** - atende pessoas de todas as faixas etárias que apresentam intenso sofrimento psíquico decorrente do uso de crack, álcool e outras drogas. Indicado para municípios ou regiões de saúde com população acima de setenta mil habitantes. **CAPS i.**- atende crianças e adolescentes que apresentam prioritariamente intenso sofrimento psíquico decorrente de transtornos mentais graves e persistentes, incluindo aqueles relacionados ao uso de substâncias psicoativas, e outras situações clínicas que impossibilitem estabelecer laços sociais e realizar projetos de vida. Indicado para municípios ou regiões com população acima de setenta mil habitantes. (Disponível no Portal da Saúde - Ministério da Saúde. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/803-sas-raiz/daet-raiz/saude-mental/12-saude-mental/12609-caps> . Acesso em: 09 jul. 2017.

Quanto às atividades externas coletivas, às terças-feiras era dia de Futebol no Arena. Às 16h os jovens iam, com o carro da Unidade, acompanhados de mais de um agente socioeducativo, para uma quadra de futebol privada da cidade. Tratava-se de uma parceria com o proprietário, que disponibiliza o espaço para o uso dos jovens, naquele determinado período. As quartas-feiras à tarde e as quintas-feiras pela manhã eram dias do projeto Superação, ministrado por um professor de Educação Física, através da parceria entre a Unidade de Atendimento Socioeducativo e Prefeitura Municipal de Governador Valadares. O foco desse projeto era também a atividade física.

Já as atividades externas voltadas para os eixos cultura e lazer não faziam parte da rotina semanal, pois eram planejadas de acordo com as possibilidades de parceria e/ou recursos financeiros existentes. Foi possível acompanhar uma atividade externa de cinema comentado, realizada em parceria com o Serviço Social do Comércio (Sesc). Os jovens relataram também sobre a realização de alguns passeios, como ir ao cinema, dar “rolé” no shopping e em regiões da cidade, como o calçadão da Ilha dos Araújo em volta do Rio Doce. O “rolezinho” na cidade era um passeio de carro (chamado por eles de “rolezinho de kombosa”), um momento de descontração, acompanhado por alguns agentes socioeducativos.

Assim, foi possível compreender que era através da rotina coletiva da Casa, também incluída a rotina individual dos jovens, que a proposta pedagógica da política de atendimento socioeducativo, especificamente no que refere à MSE de semiliberdade, era colocada em prática. Nesse sentido, se buscava, através de tal funcionamento, cumprir os princípios legais e educativos constantes no ECA (BRASIL, 1990) e no Sinase (BRASIL, 2012) em relação à efetivação do atendimento socioeducativo à pessoa em condição peculiar de desenvolvimento.

Ao falarem da experiência na Casa, os jovens pesquisados revelaram os seus olhares e percepções sobre a vivência da medida de semiliberdade. Assim, forneceram para a investigação elementos e aspectos que possibilitaram a construção de uma análise sobre como eles vivenciavam essa experiência, bem como a percepção das marcas, atravessamentos e concretude dessa experiência em suas vidas.

Nesse percurso estavam compondo o pano de fundo outras questões: como o jovem se relacionava com essa experiência e quais eram os sentidos que ele atribuía a ela? Como é que a medida de semiliberdade interferia nas dimensões da condição juvenil vivida por esses jovens? A pesquisa buscou olhar e pensar a medida socioeducativa de semiliberdade, realizada no município de Governador Valadares, através do olhar dos sujeitos jovens que dela faziam parte. E é possível afirmar que esse olhar e esse pensamento sobre a experiência

da medida foram compostos também pelas condições nas quais os jovens vivenciaram e construíram processos de humanização, mesmo quando o contexto era de desumanização.

As entrevistas com os jovens se iniciavam com a seguinte pergunta: “Para você, qual é o maior desafio dessa experiência aqui da semi [medida socioeducativa de semiliberdade]? Me conta um pouco...” Essa era a pergunta geradora, que teve sua forma um pouco variada na segunda etapa de entrevistas, de acordo com as análises prévias realizadas sobre a primeira etapa, mas se manteve como referência para o inícios diálogos. Essa pergunta foi muito importante para instigar a narrativa dos jovens acerca das suas experiências e, a partir daí, eles foram narrando suas “palavras” sobre o cotidiano, os desafios, os sentidos e significados.

3.4 Os desafios da experiência de privação de liberdade

A partir dos processos nos quais os jovens foram se familiarizando com o espaço da Casa de Semiliberdade, diferentes desafios se fizeram presentes nas experiências vividas. Uma dificuldade inicial muito relevante na fala dos jovens foi o fato de terem que lidar com a ausência da família, ficar longe de casa, lidar com o sentimento de tristeza ao pensar especialmente na mãe - ou em quem ocupava esse papel na configuração familiar - e no filho, situação específica de dois jovens que eram pais (Ronan, 17, tinha um filho com menos de um ano de idade e Fernando, 17, tinha uma filha entre um e dois anos de idade).

Um dos maiores desafios para os jovens foi a convivência, tanto deles com os agentes socioeducativos - especialmente os agentes homens -, quanto deles entre si, as quais se apresentavam, na maioria do tempo, como as relações mais tensas e difíceis de serem administradas. O volume das falas em relação às tensões na convivência com os agentes socioeducativos foi bem menor em comparação com as que se referiram à convivência com os outros jovens. Essa economia de descrição, ou rendimento da narrativa, foi interpretada como um silenciamento, que, embora não tenha permitido fazer inferências e estabelecer diálogos mais ricos em detalhes, mostrou nitidamente que essa era uma questão presente e complexa, que marcava a experiência da medida socioeducativa vivida por esses jovens. Sem a intenção de expressar uma visão generalista de tal relação, não podemos negar que nos relatos dos jovens foram mais destacadas as marcas de uma relação hierarquizada e impositiva, demarcada por conflitos geracionais e por uma relação constante de provocação, isto é, uma relação que evidenciava as situações de teste e prova constante, às quais os jovens eram submetidos. Na descrição dos jovens, era como se os agentes estivessem testando até onde eles conseguiriam se manter em condição de submissão, ou se iriam acabar reagindo e prejudicando o seu processo de avaliação durante o cumprimento da medida.

Agora, tem uns que você não vai com a cara deles, que são folgados demais, aí você tem que começar a ignorar eles. Fingir que nem tá olhando, com raiva do serviço, querendo brigar. Porque ali dentro, porque ali, é fácil de você brigar com o outro. Tem gente que consegue segurar de boa, tem gente que não consegue segurar. Eu quase que não consegui segurar, mas o diretor veio falar com minha mãe que eu era de maior, que eu era “de maiorzão”, para eu parar, que se eu não parasse eu ia descer pra “quadra”²⁵. E isso fez eu não brigar [...] O sistema aqui, você não faz as coisas que você quer. Aqui só o que eles querem, o que eles pedirem nós temos que tá aceitando (Edson, 18 anos).

Eu não gosto que ninguém mexe comigo, né, Jorddana [referindo-se aos agentes socioeducativos]. Eu sou de boa até demais, mas mexer também é lombrado²⁶, do jeito que eu trato os outros eu gosto que me trata, entendeu? (Ronan, 17 anos).

Aí, tipo assim, eles [os agentes socioeducativos] estavam fazendo de tudo pra eu não sair. Teve um dia que eles cortaram minha saída pra eu não sair. Eu fiquei revoltado. Fiquei umas duas semanas preso aí (Don Juan, 18 anos).

O José, tipo, estava o Marcelo tomando banho junto dentro do banheiro os dois, aí eu vi e dei ideia[para] os ladrão tudo, aí, aí todo mundo entrou dentro do banheiro pra ver também. Ele [um agente] veio falando uns trem comigo lá, eu comecei a discutir com ele. Ele falou que eu não era ninguém, não sei que lá, não sei que lá. Aí eu falei: “Pega eu lá fora então! Então é isso mesmo, trombar com você lá fora é pedra”. Falei um monte de trem aí mas eu não ligo não, tô de boa, esses agentes é folgado (Kleiton, 16 anos).

Em outras palavras, os jovens foram relatando o mesmo dilema. Ora contaram sobre ter que ficar na Casa e conviver no dia a dia uns com os outros, com os problemas dos outros; ora sobre ter que conviver com provocações diárias, diretas ou indiretas, vindas dos jovens e dos agentes.

Liberdade queria tá lá fora, pagar esse trem é ruim demais, ainda mais esses menino chato que tem aí dentro, tá doido! [...] A raiva de tá aqui dentro, queria tá lá fora de boa com minha mãe e meus irmãos. Ficar aqui dentro é paia demais, convivência com esses meninos, esses caras chato... Nó, só de acordar todo dia de manhã e ver que eu vou olhar para a cara dessas mesmas pessoas. Nossa Senhora! Até dá desânimo da vida, a juíza não lembrou de nós né? (Kleiton, 16 anos).

Toda essa situação de difícil convivência gerava variados episódios de conflitos e desorientação emocional que implicavam em oscilações de comportamento, fazendo com que facilmente um ou outro jovem perdesse o controle emocional, gerando momentos de discussão, intrigas, brigas, chegando a ter ocorrências de violência física, tanto entre os

²⁵ “Quadra” – Expressão utilizada pelos jovens para se referirem à medida socioeducativa de regime fechado, mais especificamente ao Centro Socioeducativo de Governador Valadares - MG.

²⁶ “Lombrado” – gíria muito utilizada pelos jovens para se referirem às situações ruins, nas quais alguma coisa tinha dado errado, ou atrapalhado algum esquema, bem como quando a situação não estava do seu agrado e trazia algum incômodo.

jovens, como entre jovens e agentes socioeducativos. A convivência constituída na Casa era pautada de muita desconfiança, tensão, disputa, em um terreno movediço, inseguro e instável.

Ficar aqui dentro dessa casa é difícil demais. Já acordar de manhã cedo e problema dos outros, isso e aquilo. A pessoa fica desnortado, tem hora. Tem hora que eu fico fora, que nem semana passada, eu já tava ficando doido já. Tinha discutido com um menor, discutido com os agentes, coisa simples, tipo assim, que de tanto todo dia, todo dia a mesma coisa a pessoa fica cheio daquilo. É meio difícil, sabe, aí tem hora que eu fico pensando, deito, durmo, esqueço, muito difícil mesmo... Provoações também diárias. Todo dia você vê uma coisinha simples, que nem esse dia alguém jogou uma escova [de dentes] dentro do vaso. Aí, tipo assim, uma coisa que todo mundo usa, pra quê fazer aquilo? (Don Juan, 18 anos).

É, os outros falando, é... como que fala? Tipo debochando da sua cara, né, jogando na sua cara, esses trem assim. Menino conversando fiado, xingando sua mãe, essas trem assim... O mais desafiador que você tem que controlar sua força, o melhor desafio... o maior ou não sei se é o pior [...] É, o maior desafio é esse, controlar, se não você faz merda. Igual, tem que aturar: “Ah, o traficante” os agentes falando... você tem que segurar pra não falar nada com eles, né? Que para eles, eles estão certos, eu estou errado uê. Eles ficam falando “Ah, você que é o traficante da escola”... Tipo debochando, sabe? Mas eu nem dou moral mais, não, eu só olho assim e perde até a graça. Isto que é o mais desafiador pra mim, o resto é tudo, pouco a pouco você vai levando (Marcos Vinícius, 16 anos).

[O meu maior desafio é] Dos outros que mexe comigo, a gente tem que aguentar, né? Os outros, quando perde final de semana que enfumaça a gente aí. Se a gente for na pilha, a gente perde também. Porque perde final de semana e quer brigar com você para você perder também, para ficar aí fazendo companhia (Heitor, 13 anos).

Para pagar essa medida aqui o sujeito tem que ter, tipo assim, tem que ter cabeça. Porque se a pessoa não aguentar, a pessoa toma mais 6 [meses]. Que nem os meninos já tomaram. Foge que nem eu já fugi da primeira vez, briga, isso e aquilo... (Don Juan, 18 anos).

Além de terem que lidar com o desafio da convivência, os jovens tinham que enfrentar o desafio de cumprir as regras da medida. No primeiro momento, quando perguntava sobre como eram os dias na Casa, como era ter que cumprir as regras da MSE, as respostas dos jovens eram quase que ensaiadas: “normal”, “tem nada não”, “de boa”. Respostas que traduziam uma postura de desconfiança inicial ou cuidado em não falar “qualquer” coisa sobre a MSE, principalmente se o que dissessem pudesse prejudicar o processo de avaliação constante, ao qual estavam sujeitos. Mas, com algumas provocações e insistência, fui conseguindo deixá-los mais à vontade e, em certo ponto, mais confiantes para irem narrando cenas que permitiram compreender como o cotidiano se desenrolava.

Assim, os jovens contaram sobre as dificuldades que tinham para cumprir as regras, principalmente no sentido de terem horário para tudo, de terem que pedir tudo para os/as

agentes, de terem que dividir quase todos os espaços da Casa com mais ou menos outros 20 jovens, como por exemplo dividir um único banheiro, a sala, a TV e outros ambientes de uso comum. Para eles, cumprir regras era algo muito penoso. Embora expressassem claramente essa insatisfação, não deixavam de manifestar também uma certa compreensão da necessidade da existência de tais regras. Eles reconheciam que estavam em uma instituição de cumprimento de medida socioeducativa – que, na fala dos jovens, era “cadeia” do mesmo jeito, ou seja, não estavam ali por uma simples escolha ou por vontade própria. Ao contrário, havia um motivo muito específico e claro: o cometimento de um ato infracional. Mas também reclamavam da dificuldade de manter limpo o ambiente da Casa utilizado por vários jovens homens.

Tem horário pra você chegar, horário pra você sair, você tem que tá aqui na hora certa. Se você passar dos horários, você toma relatório²⁷, enfumaça. Todo mundo tem que cumprir sua medida, sua tarefa. Se você não fizer, você tem que tomar relatório, você tem que fazer direito. [...] Em casa eu ajudo, mas aqui tá lombrado... Você tá preso e tem que ficar fazendo coisa que os outros mandam, ah! (Edson, 18 anos).

Isso de tarefa é normal porque na minha casa eu faço tarefa. Eu lavo vasilha, varro, mas o ruim é esse negócio de ter hora pra sair, voltar... Igual final de semana, todo mundo fica aí zoando a gente preso aí dentro dessa casa [Esse jovem podia sair para o final de semana somente de 15 em 15 dias, por morar em outro município]. É ruim demais... mas com relação de tarefa é normal. Tem que fazer isso na casa da gente (Fernando, 17 anos).

Nóooo! Nossa senhora, é a coisa mais difícil da medida é essa: a hora de voltar. Você fala assim: “Não vou voltar, não”. Mas você pensa: “Nossa, já paguei tantos meses e não vou voltar?”. Mas, às vezes eu volto forçado, às vezes não dá vontade de voltar não, viu. Nossa senhora... Só de você ter que pensar que para você pedir um, para você escovar um dente tem que pedir [para] um agente, para você lavar uma roupa tem que pedir [para] um agente. Lá em casa, não. Lá em casa, se eu quero escovar o dente, vou lá e escovo. Lavo roupa a hora que eu quero. Aqui tem hora para tudo, tem regra. Aqui, se não cumprir as regras é só comissão²⁸ no lombo. Aí, perde o final de semana, aí você tem que... as coisa, assim, você tem que deixar entrar no ouvido e sair no outro, porque senão você acaba fazendo besteira (Marcos Henrique, 17 anos).

Cotidianamente eles cumpriam as tarefas de limpeza da Casa. Essa regra, de modo geral, era significada pelos jovens como algo que era “de boa” de ser cumprida. Muitos

²⁷ “Tomar relatório” – expressão utilizada pelos jovens que significa que um agente socioeducativo iria registrar a sua conduta para ser incluída no relatório de avaliação de cumprimento da medida.

²⁸ “Comissões” – resultado de uma regra não cumprida, principalmente, por uma regra transgredida durante o cumprimento da medida, seja dentro da Casa, nos momentos de saídas externas – para a escola, curso, trabalho, atividades de cultura, esporte e lazer – e nas saídas do final de semana

acabavam por cumprir a sua tarefa mais para evitarem ter problemas na sua avaliação, como, por exemplo serem delatados pelos/as agentes e avaliados negativamente.

Nesse sentido, outro desafio vivido pelos jovens era o de cumprir a medida de semiliberdade sem ter registrada em sua avaliação uma “comissão”. O mais desafiador para os jovens era quando se sentiam sendo acusados injustamente, por receberem alguma “comissão” sem terem sido autores da transgressão e terem que receber a punição.

Os relatos dos jovens sobre a experiência da medida socioeducativa de semiliberdade também evidenciaram a dimensão de gênero, presente desde a concepção da medida, até no modo como as dinâmicas internas eram estabelecidas, bem como no modo como as relações eram constituídas e reguladas, descrevendo problemas não necessariamente por se tratar de uma casa de semiliberdade masculina. Institucionalmente, a forma como eram organizadas as intervenções na Casa também reproduzia determinadas lógicas masculinizadas, como, por exemplo, a equipe de segurança da Casa era em grande maioria de homens e liderada pelo diretor de segurança também homem, contando com apenas três agentes mulheres. Havia uma nítida organização das atribuições entre eles/as, demarcada por uma lógica generificada, ou seja, as agentes mulheres não faziam todas as atribuições que os agentes homens faziam no cotidiano da medida. Melhor dizendo, existiam atribuições que eram consideradas mais adequadas para os agentes homens desempenharem junto aos jovens, como, por exemplo, fazer a segurança do espaço interno da Casa, acompanhar os adolescentes em saídas externas, fazer relatórios e participar dos momentos de comissão de avaliação com os jovens, entre outros. As agentes mulheres acabavam desempenhando a segurança nos momentos das oficinas de artesanato e/ou nos cursos que eram realizados dentro da Casa, e no momento de distribuir os remédios para os jovens que faziam algum acompanhamento de saúde física e/ou mental.

A própria organização física da Casa deixava essa dimensão em evidência. Embora os jovens transitassem praticamente por todos os espaços da Casa em diferentes momentos, havia o espaço destinado propriamente para eles, mais interno da Casa (sala, quartos e banheiro). Ali, as regras eram diferentes das regras dos ambientes mais externos da Casa, como o refeitório, a sala de oficinas, as salas da equipe técnica e direção da Unidade. Essas regras estavam diretamente relacionadas com a diferenciação dos espaços onde somente homens frequentavam ou onde mulheres também frequentavam, como, por exemplo, ficar sem camisa, a linguagem de xingamentos, o tom de voz, entre outros.

3.4.1 *Uma “quota de liberdade”: percalços e possibilidades do final de semana com a família*

Outra dimensão que apareceu de modo significativo nas falas dos jovens foi a dimensão familiar, uma vez que a relação com a família, após a experiência de privação parcial, fica diretamente afetada, podendo, inclusive, sofrer mudanças. Conforme abordado anteriormente, a convivência familiar era um dos eixos norteadores da política de atendimento socioeducativo e, portanto, da MSE de semiliberdade. Sendo assim, na rotina vivenciada pelos jovens, durante o cumprimento da medida, era destinado um momento específico para se efetivar tal eixo. Esse era o momento das saídas externas para o final de semana. Após um período inicial, que variava de acordo com o processo de chegada; da adaptação do jovem e da sua família; da regularização de procedimentos legais e normativos, conforme a situação judicial em que se encontrava, o jovem era autorizado para realizar as saídas externas aos finais de semana. Para os jovens residentes no município de Governador Valadares, essa era uma rotina semanal. Já para os jovens residentes em outras cidades, a liberação era concedida quinzenalmente, devido ao custo do transporte, que ora era financiado pela Instituição, ora pela própria família.

A saída do final de semana, em geral, se iniciava no final da tarde de sexta-feira ou início da manhã de sábado e se encerrava no final da tarde ou noite do domingo. Em algumas situações houve a autorização de retorno na segunda-feira pela manhã. Além disso, a convivência familiar era oportunizada também no final do ano, período em que alguns jovens foram autorizados a passar as festas de Natal e Ano Novo junto com suas famílias. No aniversário, os pais e/ou responsáveis podiam buscar o jovem para passar o dia com eles. Porém, não foi possível presenciar ou conversar com os jovens sobre esse momento, pois nenhum dos jovens fez aniversário durante o período de trabalho de campo.

Uma vez que se tratava de uma medida de restrição de liberdade, e não privação total dela, passar o final de semana com a família era uma atividade inerente, pois através dela era possível garantir ao jovem sua parcela de liberdade. As saídas estavam condicionadas a uma autorização, ou seja, o jovem precisava “fazer por onde merecer” usufruir as possibilidades de semiliberdade ou “quotas de liberdade”. Isso indica que, embora a convivência familiar fosse um princípio incorporado na proposta político-pedagógica da medida de semiliberdade, e as saídas tivessem o objetivo claro de restabelecer a convivência e fortalecer os vínculos familiares, a sua efetivação dependia da avaliação positiva sobre o comportamento e postura

do jovem e o cumprimento das demais regras e normas da medida que compreendiam a rotina interna.

No entanto, a dimensão da família foi sendo reforçada e, mais uma vez, ressignificada pelos jovens como um aspecto positivo, um ponto de apoio, que ajudou a manter “firme” a decisão deles de cumprir a medida até o final, ao invés de optarem pelo abandono, ou, na fala deles, “meter o pé” e desistir da postura de compromisso e finalização desse processo judicial. Isso significa que o fato de poderem manter o contato com a família, a partir da saída externa, era inevitavelmente desafiador e tentador, mas principalmente, fortalecedor.

Independente do grau de referência, ou suporte que a família exercia de fato na vida dos jovens - nos seus processos de socialização e sociabilidade, de construção identitária, inserção sociocultural, proteção e garantia dos direitos básicos e vivência da sua condição juvenil -, ela ocupava um certo lugar de centralidade na reflexão sobre eles mesmos, especialmente sobre o contexto de vida específico que estavam vivenciando.

Ainda em relação à saída do final de semana, era quase impossível não perceber a ansiedade dos jovens nas sextas-feiras. Mas, por diversas vezes, havia também semblantes tristes ou comportamentos irritados dos jovens que tiveram alguma punição que os impediria de sair. Todas as sextas-feiras, as atividades internas da Casa eram “interrompidas” pelo momento de *feedback*. Nesse momento, a equipe técnica entrava em contato com os pais ou responsáveis dos jovens para, entre outras coisas, autorizar e confirmar a vinda deles para buscar os jovens e levá-los para suas casas. Mas, a negativa também acontecia. Conforme a avaliação do comportamento dos jovens durante a semana ou quinzena, eram proibidos de sair, somente sendo permitido falar com seus pais ou responsáveis via contato telefônico. Havia também a punição através da perda do enaltecimento, o que acarretava na diminuição do tempo “livre” que o jovem poderia usufruir na sua saída externa, como, por exemplo, perder a ida na sexta-feira e ser liberado somente no sábado, ou retornar mais cedo no domingo. Esse era um momento de muita ansiedade e tensão, pois não ser liberado para essa saída era muito doloroso para os jovens, causava mais raiva e revolta, podendo gerar ainda mais conflitos e problemas no processo de avaliação, ao qual os jovens eram o tempo todo submetidos. Essa questão era tecida como um dilema e um desafio que os jovens enfrentavam e precisavam aprender a administrar.

A saída para o final de semana era como se fosse um prêmio após mais um período de privação de liberdade cumprida. Era extremamente valorizada pelos jovens, pois se tornou o momento em que eles podiam aliviar a carga da privação de liberdade, mesmo que de modo

restritivo e repleto de orientações, recomendações e regras impostas e acompanhadas pelos profissionais da unidade de medida socioeducativa. Contudo, os jovens também ressignificaram essa experiência: além de irem para casa para conviver com suas famílias, eles criaram estratégias para transformar esse tempo em tempo de viver a sua liberdade vigiada. Desse modo, davam seus “rolés”, namoravam, mantinham seus vícios lícitos e ilícitos – especialmente o uso de entorpecentes –, administravam a relação com o universo de práticas ilícitas em que estavam inseridos antes da experiência da medida, mesmo que de maneira indireta, e, assim, lidavam com a sua dupla condição de privado e de “envolvido”, retomando a metáfora abordada na primeira seção pelos próprios jovens.

Às vezes ajuda e às vezes não ajuda, né? Às vezes, quando você sai daqui numa mente, né, você já vai, já vai nos trem errado, já. Agora, se você está de boa, você quer ficar só em casa. Mas quando alguma coisa me deixa bolado, assim, eu fico: “Ah não, vou ter que fumar um hoje”. Eu vou pra casa e já sumo. Mas quando eu estou de boa, eu nem saio de casa, não, eu fico só, só mexendo no whatsapp, face, meus irmão do lado, enchendo o saco [risos], trocando ideia, só isso (Marcos Henrique, 17 anos).

Ah, eu tava revoltado, tava de “boassa”, tava estudando, tava passando final de semana só em casa, não podia dar um rolê, não podia conversar com meus amigo não podia, tipo assim, fumar meu cigarro de maconha que eu fumava de boa. Aí eu saía pra casa e ia para casa da minha namorada, nessa época eu tava namorando, tava namorando sério com uma menina. Ia pra casa dela e ficava lá de boa e lá da casa dela eu ligava e falava: “Ó pai”, ligava pro meu pai, “estou aqui na casa da Larissa. Pode ficar de boa que tô aqui, não tô fazendo nada. Nós tamo vendo um filme, beleza?” Ficava de boa, voltava, tomava banho e ficava de boa (Don Juan, 18 anos).

Administrar a liberdade estando em restrição de liberdade não era uma tarefa simples para os jovens, ao contrário, recorrentemente nas suas falas ecoavam frases e expressões que remetiam ao desafio de lidar com a condição da privação, na perspectiva da semiliberdade. Isso implicava construir uma nova relação com a sua liberdade, ou melhor, com seus novos tempos de liberdades, que não eram mais coordenados por eles mesmos, e sim pelas normas judiciais demarcadas pela MSE, na qual estavam inseridos. Sendo assim, visitar a família foi o momento que mais marcou os relatos dos jovens, no que diz respeito ao desafio de lidar com toda a complexidade que era, para eles, conviver com doses fragmentadas de uma liberdade restrita.

A saída externa se ressignificou, na percepção dos jovens, como o momento da medida para vivenciar muitas coisas, entre elas, e não como o principal foco, a convivência familiar, que foi perdendo centralidade nos relatos dos jovens. Nesse sentido, com certa frequência, a prioridade dos jovens nas saídas externas acabou se voltando mais para os

momentos de lazer e curtidão, que conseguiam aproveitar com os seus grupos de amizade, na sua quebrada. Outros relataram que aproveitavam para rever suas companheiras, acessar as redes sociais, ficar na rua, entre outras atividades que não necessariamente estavam ligadas à convivência familiar.

A dimensão da família, na relação entre jovens e MSE de semiliberdade, em diferentes momentos, se reconfigurou a partir de variados episódios de tensão e conflito. Esses episódios foram perceptíveis durante a observação, especialmente nos momentos de *feedback* realizados com as famílias após o retorno dos jovens do final de semana; nas conversas informais com a equipe técnica e alguns agentes socioeducativos, que sempre me davam uma notícia ou outra sobre o comportamento deles, como, por exemplo, o não cumprimento do horário de retorno para a Casa de Semiliberdade; e na observação mais a distância de alguns momentos de atendimento individual realizado com os jovens - tanto pela equipe técnica, quanto pela equipe de segurança -, para chamar a atenção sobre algum comportamento ou necessidade de registrar uma “comissão” e medida punitiva frente à transgressão de alguma norma ou regra.

A figura da família nos episódios citados acabava sendo essencial, pois o seu relato sobre o comportamento do jovem durante o final de semana repercutia diretamente na avaliação deles. Nesse aspecto, a família poderia interferir de modo negativo na experiência de privação dos jovens, o que para eles se tornava sempre desafiador, quase que inconcebível. Eles expressavam muita indignação, nos momentos em que analisavam que a própria família poderia estar do outro lado da situação, “do lado” da MSE.

3.4.2 *A escola na semiliberdade*

Outra dimensão que apareceu nos relatos dos jovens sobre as experiências estava ligada ao eixo da escolarização. A dimensão da escola apontou elementos importantes para esta análise. Todos os jovens pesquisados ao se inserir na MSE de semiliberdade tiveram a sua relação com a escola restabelecida. Essa relação, inicialmente, se dava por se tratar de uma das regras formais da própria política, a qual concebia o acesso à escola como um direito a ser garantido para os jovens acautelados. Antes da experiência da MSE, a relação que os jovens estabeleceram com a escola, no “mundão”, foi marcada por algumas incertezas, interrupções, ausência de objetivos e sentidos. Eles não viam a escola como um lugar que iria lhes render algum retorno mais concreto. A escola não se colocava como lugar de valorizar a sua formação, projetar a vida e o futuro. Nos relatos dos jovens, a experiência escolar não ia “dar em nada”. O que atribuía algum significado a ela eram as relações de sociabilidade como

a zoeira²⁹, a bagunça, as brigas e disputas de grupos, mais do que pelo objetivo da instrução formal, ou de estudar propriamente dito. Isso mostrou que na relação com a escola no “mundão”, estudar não era o foco. Na trajetória escolar de todos os jovens pesquisados, em algum momento, a ausência de sentido entrou em cena e ocasionou algum tipo de distanciamento da escola, seja pela desmotivação, desinteresse, infrequência, escolha de sair da escola e assumir o abandono.

Ah, estudar é ruim porque você mosca muito. Aí você tá bem, saindo da porta da escola para ir pra sua casa, aí vem uma guerra³⁰ sua e mata você. Sabe que você tá estudando lá e mata você... Que nem o Carlos que tava preso aqui, não tem? Saiu da escola, tomou tiro. Só tô na escola mesmo porque eles obriga eu, senão... É que não pode ficar aqui dentro, senão tira minha sexta-feira, senão eu não ia, não. Você tá doido! (Kleiton, 16 anos).

Não estava estudando, parei de estudar, menina, no primeiro ano, foi ano retrasado? [...] Foi, isso mesmo, ano retrasado. Eu tava no Hévelcio Dahe [escola estadual situada em Governador Valadares]. E eu tava nessa vida aí. Para que eu vou estudar, estudar para quê? Depois abandonei. Aí tava até agora sem como estudar. Mas estudar é bom demais é bom que você conhece mais gente, amizade nova, aprende também, né? (Ronan, 17 anos).

Na experiência da semiliberdade, a relação estabelecida com a escola ganhou outros aspectos. O primeiro deles era o aspecto da liberdade, mesmo que parcial. Estar matriculado em uma escola significava que todos os dias o jovem tinha garantidos alguns minutos de liberdade no trajeto entre a Casa de Semiliberdade e a sua escola. Outro aspecto apontado pelos jovens foi o de ressignificação do espaço da escola como lugar de “esfriar a cabeça”, espairecer e sair um pouco da rotina da medida e da sua situação de privação, além de dar a eles uma sensação de que, assim, o tempo da medida passava mais rápido. Apontavam ainda em seus relatos sobre não faltar às aulas, tentar ficar mais quietos, prestar atenção, fazer algumas tarefas, de modo que isso pudesse ser reconhecido na avaliação do cumprimento da medida.

A escola também foi ressignificada na experiência da semiliberdade como lugar no qual os jovens pesquisados puderam vivenciar outras dimensões da sua condição juvenil, a partir das relações de sociabilidade que foram estabelecidas, mesmo que de maneira mais ou

²⁹ A dimensão da “zoeira” está referenciada em duas teses que tratam muito bem essa questão nos processos de escolarização de jovens. São elas: NOGUEIRA, P. H. Q. **Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural**. 2006. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006, e PEREIRA, A. B. **"A maior zoeira": experiências juvenis na periferia de São Paulo**. 2010. (Tese) Doutorado. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

³⁰ O momento em que os jovens se referiam à sua “guerra” era no sentido de demarcar o conflito existente entre os grupos (gangues, turmas) no seu local de moradia. Aqui especificamente, tratava-se de uma pessoa pertencente ao grupo rival ao seu.

menos frágil. Os jovens relataram que o tempo-espaço da escola na “semi” foi também tempo-espaço de poder se relacionar, construir outras relações de amizade, afetividade, namoro, se integrar e se afirmar em novos e outros grupos de jovens.

Ah, no mundão você não fica preso dentro de casa, você já pode sair para qualquer lugar, não dá vontade de estudar. Aqui, você dá vontade de estudar porque você está preso, né? Você pode olhar aí, todo mundo que tá aqui não gostava de estudar, não. [...] Mãe me acordava pra ir pra escola: “Mãe, não quero ir pra escola, não”. Aqui dá a hora de ir para escola, você até pula da jega³¹ para ir pra escola. Quando não tem aula, fica reclamando. No mundão não era desse jeito, não, duvido que era (Ronan, 17 anos).

A única hora [o período que estava na escola] que eu fico longe da casa, com a mente tranquila, sabe? A única hora... (Don Juan, 18 anos).

É, nós [o jovem e a namorada] tamo entrando e nos encontramos. Aí, quando tá na hora do recreio, eu passeio com ela, sento em um lugar com ela... Aí na hora de ir embora eu levo ela na casa dela (Heitor, 13 anos).

Ao mesmo tempo, manteve-se na experiência escolar vivida na medida de semiliberdade um aspecto que foi mais fortemente expressado nos relatos dos jovens sobre a sua trajetória escolar de antes da MSE. Trata-se de uma relação de risco e tensão vivida com a escola, que se deu tanto pela relação intermediada entre jovens, escola e medida socioeducativa, quanto pela relação mais direta entre os jovens pesquisados e a própria escola. No primeiro caso, os jovens relataram sobre o estigma de “ser preso”. Ser o aluno que está preso e é exposto diante dos outros estudantes e na relação com os gestores e professores. Episódios de escolta dentro da escola, por um agente socioeducativo, chacota dos outros estudantes para com eles e de atitudes violentas (verbais, ou até mesmo físicas) dos jovens pesquisados para com outros jovens estudantes e professores, fizeram também parte da experiência escolar, como forma de lidar com essas situações de constrangimento, raiva e revolta vividas durante a medida de semiliberdade.

Outra tensão vivida por eles estava relacionada aos novos sentidos que o trajeto para a escola foi ganhando durante a experiência da medida. O trânsito entre Casa de Semiliberdade-escola e escola-Casa de Semiliberdade se tornou o espaço-tempo para poder fazer “as coisas” que eram proibidas dentro da Casa, como, por exemplo, fazer uso de drogas lícitas e ilícitas. Mas, também era o momento de manter minimamente os seus vínculos externos, os vínculos do “mundão”. A expressão “trombar alguém” utilizada pelos jovens, ao contarem sobre esse tempo do trajeto, se mostrou, na análise, uma indicação de que a relação com a escola foi ressignificada. A partir desse tempo do trajeto, os jovens pesquisados conseguiram criar

³¹ “Jega” – palavra utilizada na linguagem interna dos jovens para nomear cama.

estratégias para cumprirem, bem como possibilitou administrar seus pequenos períodos de liberdade cotidiana, mantendo, assim, suas redes de contato e algumas práticas ilícitas ligadas ao contexto social em que estavam inseridos, caracterizado nesta pesquisa pela metáfora “envolvido” - abordada na seção anterior.

No segundo caso apontado, que diz respeito à relação direta entre jovens e escola, o aspecto da tensão e do conflito também foi expresso, porém, através das dificuldades que os jovens relataram em relação aos estudos – de gostar de estudar e perceber o estudo como algo importante para a vida deles. Assim, também contaram sobre as dificuldades para aprender sobre algumas “matérias” dadas na escola, de conseguirem realizar as tarefas solicitadas. Em alguns momentos, falaram sobre a relação distante e tensa com a maioria dos professores, muito embora não se possa afirmar que esse era o único aspecto vivido na relação jovem-professor. Nesse sentido, foi possível inferir que havia uma precariedade no atendimento da política socioeducativa em relação ao acompanhamento e desenvolvimento escolar dos jovens pesquisados.

Assim, a dimensão da escola na experiência da Casa ganhou novos sentidos e significados, a partir da visão dos jovens entrevistados, mas, continuou se constituindo como uma relação de risco e incerteza na vida dos jovens, uma vez que o sentido do estudo e as possibilidades concretas para a construção de novas perspectivas de vida a partir da trajetória escolar ainda permaneceram frágeis, duvidosas e distantes da realidade desses jovens. A relação com a escola na experiência dos jovens foi, mais uma vez, reforçada como um mecanismo de controle do Estado, aqui representado pela MSE de semiliberdade. Qualquer deslize de conduta e moral que o jovem tivesse durante a medida, poderia transformar o direito à escola em uma punição para os jovens, reforçados nas estratégias de exclusão convencionalmente aceitáveis – como a suspensão, expulsão, mudança do jovem para outra escola –, que realimentavam a relação de descrença no jovem e do jovem para com a escola, bem como deixava falar mais alto novamente a perspectiva moralizante da experiência da medida, no âmbito da dimensão escolar.

3.4.3 A “Oficina da Lili”

A “Oficina da Lili” era a atividade de artesanato constante na rotina semanal da Casa, ministrada pela auxiliar educacional e assim denominada pelos jovens. De acordo com as diretrizes metodológicas da medida de semiliberdade, a rotina da Unidade deveria contemplar momentos de lazer, jogos, artesanato, entre outras atividades acompanhadas, que possuíssem uma proposta educativa. A participação na oficina não era obrigatória. Porém, contribuía para

uma avaliação institucional positiva do comportamento do jovem, durante a medida. Quanto mais os jovens participavam, registrando sua presença, mais positivamente eram avaliados. Uma prática que explicitava e reforçava essa lógica de recompensa era o *ranking* mensal de participação da oficina, no qual eram ranqueados o primeiro, segundo e terceiro lugar em número de frequência. De certa forma, essa prática gerava um incentivo, mesmo que competitivo, entre os jovens. Em alguns momentos, alguns deles ficavam disputando quem seria o próximo a ficar em primeiro lugar e/ou faziam questão de mostrar e “tirar vantagem” quando estavam em alguma posição do *ranking*.

Eram realizados três momentos de oficina de artesanato todos os dias, sendo duas na parte da manhã e uma à tarde, com duração de uma hora cada um. Os jovens eram organizados em três grupos, para possibilitar a participação de todos eles, bem como respeitar a sua rotina individual. Conforme mencionado anteriormente, a divisão dos grupos era realizada pelos agentes socioeducativos, a partir de alguns critérios, especialmente aqueles relacionados aos atritos existentes entre os jovens. No caso dessa atividade, havia uma abertura para a auxiliar educacional opinar e sugerir uma organização dos jovens, agregando outros critérios voltados para o comportamento manifestado por eles durante as oficinas, por exemplo, evitar incluir em um mesmo grupo aqueles que, se ficassem juntos, poderiam dispersar o grupo todo. Buscava-se mesclar aqueles que se envolviam mais com as atividades com os que se envolviam menos.

Para os jovens, a “Oficina da Lili” era uma das melhores “coisas” da experiência da medida. Quando perguntava se havia coisas boas na medida, ou sobre o que eles mais gostavam e/ou ainda sobre o que eles levariam como uma boa lembrança dessa experiência, as respostas dos jovens sempre eram compostas pelo elemento da “Oficina da Lili”.

Durante as oficinas, os jovens teciam tapetes, chaveiros de miçangas, panos de prato, mas, teciam também, e principalmente, histórias, sentimentos de alegria e também de tensão, apreensão, tristeza, afetos e desafetos, dilemas e desafios das experiências de dentro e fora da medida. Eram tecidos também outros vínculos, apontados significativamente pelos jovens, com a Lili e também com as agentes socioeducativas que acompanhavam as atividades. Foi possível perceber que havia ainda um certo pano de fundo na ação da oficina de artesanato, de cunho religioso. Durante todo o tempo da oficina ouvia-se música, esse som tratava-se de um repertório de hinos religiosos organizados pela auxiliar educacional. Não havia uma relação direta com a ação educativa da oficina de artesanato propriamente dita. No entanto, o discurso religioso se estendia ao momento espiritual, também coordenado pela auxiliar educacional,

para o momento de oficina. Assim, é pertinente inferir que nessas ações havia uma espécie de um currículo de conversão, endossado pela gestão da Casa de Semiliberdade e, em muitos momentos, reproduzidos nos discursos dos jovens, especialmente quando retratavam sobre o desejo de “sair dessa vida”.

O espaço-tempo da oficina de artesanato era vivido pelos jovens como espaço de relaxar, distrair a mente, no qual vivenciavam a sociabilidade sem tanto formalismo, conseguiam “trocar ideia” mais à vontade. Todos – mais, outros menos – contavam casos, experiências vividas, falavam das paixões, das decepções amorosas, das histórias de família, entre outros assuntos, como música, futebol, tatuagem. “É um momento livre, que você tá de boa, você pode relaxar. Que você tá de boa, é isso aí ...” (Edson, 18 anos). Também falavam sobre dilemas e desafios que enfrentavam na sua “quebrada”, de forma mais restrita e impessoal. Como quem não dá todas as cartas de uma vez, contavam sobre as notícias que ficavam sabendo sobre o “mundão” como conflitos, confrontos e outros. Ora conversavam sobre assuntos relacionados ao cotidiano da Casa, de maneira mais reservada, utilizando muitas vezes uma linguagem codificada, para garantirem que a informação ficasse somente entre eles, ou que não fosse totalmente revelada. Essas conversas tratavam tanto de algum combinado ou trato entre eles, ou sobre “armar” alguma coisa contra outro jovem, ou ainda compartilhar alguma informação que poderia ser importante no contexto das articulações que faziam entre eles. Nesses momentos, sempre havia uma interferência punitiva vinda da agente socioeducativa que estivesse acompanhando a atividade e, às vezes, da auxiliar educacional, que “cortava” a conversa, como se os jovens estivessem fazendo algo proibido no âmbito da medida, infringindo uma certa regra implícita.

O momento da “Oficina da Lili” era significado também pelos jovens como lugar de aprendizagem. Para eles, era um momento em que estavam aprendendo alguma coisa útil. Alguns deles chegaram a considerar como uma atividade que pudesse ser exercida após cumprirem a medida como meio de gerar renda.

Tipo assim, passa o tempo e a gente vai ouvindo aqueles hinos ali também, vai entrando na nossa mente. A Lili vai ajudando a gente, a gente vai trabalhando, fazendo os tapetes e aquilo é um trabalho que mais tarde a gente pode fabricar uns tapetes pra vender. Ela tá tipo ensinando a gente (Fernando, 17 anos).

Ao mesmo tempo, a oficina era um momento de passar o tempo da medida e de ocupar a mente. “A gente aprende artesanato, ocupa a mente ali na oficina da Lili [...]” (Heitor, 13 anos). A expressão “ocupar a mente” se revelou para análise como um aspecto imbricado de

um sentido mais moralizante, o qual se refere à ideia de que havia sempre a necessidade de ocupar a mente com alguma coisa, porém não qualquer coisa. Era necessário se ocupar da coisa certa e não errada, de pensamentos certos e não desviantes. Desse modo, na concepção dos próprios jovens, o tempo da oficina possibilitava que eles não estivessem voltados para os “pensamentos e ações tortuosos”. Desse modo, a forma como a política de atendimento socioeducativo de semiliberdade era colocada em prática, através da oficina de artesanato, reforçava, mesmo que não intencionalmente, a noção estigmatizante pela qual os jovens eram vistos, representados e materializado nas instituições.

Além desse aspecto, sobressaiu-se no cotidiano observado e nas falas dos jovens a dimensão da relação com a auxiliar educacional, estabelecida de forma especial, se comparada com a relação deles com as demais pessoas que compunham a equipe técnica e de segurança, em geral mais distante, ou talvez mais formal, institucionalizada, um vínculo mais superficial, embora sempre respeitosa, com poucos atritos e tensões. Em algumas falas, os jovens deixam claro que não se abriam com a equipe técnica para contar sobre as coisas da vida deles, os conflitos internos e externos, os planos, os desafios de viver em constante prova, condição de violência e vulnerabilidade.

Segundo Carmem Craidy (2012), existe um fator que pode ser determinante no estabelecimento de relação entre equipe técnica e de segurança, no cotidiano da medida. Trata-se da responsabilidade e do papel que eles têm de fundamentar a decisão do juiz, através das avaliações registradas a cada seis meses de cumprimento de medida, podendo interferir diretamente no curso de vida dos jovens. “O adolescente sabe que será julgado de acordo com o relatório do técnico, e isso pode significar obstáculo a uma relação de confiança” (CRAIDY, 2012, p. 52). Sendo assim, o jovem tende a manter a distância necessária nessa relação, já que uma aproximação acima do limite pode acarretar para eles problemas e prolongamento da sua condição de privação de liberdade.

Diferentemente, a relação estabelecida com a Lili se tornou um vínculo de confiança e de referência para os jovens, que se constituiu em uma marca, contribuindo com o processo da experiência da medida de semiliberdade. Embora a oficina de artesanato não tivesse o objetivo de trabalhar a formação humana e espiritual, a Lili acabou se tornando uma referência humana e espiritual para os jovens, pois além de ministrar e acompanhar as atividades da oficina, ela também se propôs a realizar momentos de espiritualidade.

[...] Tem a Lili... Ainda mais com a Lili. Ninguém consegue esquecer da Lili, não. Lili é gente boa! (Heitor, 13 anos).

Conversando com a Lili, no dia eu fiquei deprimidão, só nas “jegas” lá pensando na vida, pensando no meu moleque. Aí eu subo para oficina, fico conversando com a Lili esses trem. Aí ela falando que tenho vontade de mudar, que não sei o que... Falei com ela que eu tinha vontade de mudar aí ela fez uma oração (Ronan, 17 anos).

Nesse sentido, é possível inferir que o momento da oficina, como também os momentos espirituais, eram espaços-tempos que possibilitavam uma participação mais direta dos jovens na construção de algo, bem como reflexão. A relação estabelecida com a Lili estava mais pautada na aproximação, na abertura, na escuta do jovem, e menos nas representações destinadas a eles, tendo em vista os contextos ilícitos que os levaram a estarem cumprindo medida socioeducativa. Apesar de essa relação estar pautada em um repertório religioso voltado para a ideia de conversão espiritual como possibilidade de mudança de vida, havia um sentimento de aposta nos jovens, demonstrado pela auxiliar educacional; uma espécie de confiança e crença nas possibilidades de mudanças e de expectativas futuras para a vida deles.

A relação entre a Lili e os jovens, por mais institucional, hierarquizada que fosse, era uma relação mais humana, que reconhecida e de alguma forma devolvia a humanidade dos jovens. E assim, a oficina de artesanato se tornou espaço-tempo da rotina da Casa à qual os jovens atribuíam mais sentido, demonstravam estar mais interessados e se sentindo mais pertencentes. Portanto, o momento da oficina de artesanato foi ressignificado pelos jovens e se revelou como rico espaço de construção de sentidos sobre a experiência.

4 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS JOVENS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA MEDIDA DE SEMILIBERDADE

Essa trama da tessitura dos sentidos e significados que os jovens possibilitaram serem compartilhados, vividos e percebidos, foi se constituindo de muitos fios, uns mais fortes, outros mais fracos, diferentes cores, nuances, de muitos nós e também de recomeços, novos arremates, bem como contradições frente à mesma experiência e ao mesmo processo de construção de sentidos.

As paralelas tessituras construídas pelos jovens pesquisados foram tomando formas, texturas, desenhos e contornos diferentes. No entanto, o olhar da pesquisa sobre essas tramas indicou que, na verdade, se constituía uma grande tessitura que entrelaçava as variadas e diferentes tramas que cada jovem, sujeito da pesquisa, foi registrando ao viver a sua experiência de privação de liberdade. Seguindo essa perspectiva, foi possível compreender os sentidos e significados – especialmente, ressignificados – atribuídos pelos jovens à experiência da semiliberdade, conforme abordo a seguir.

4.1 Uma aproximação dos sentidos da experiência

Os estudos dos sentidos possuem longa tradição na Sociologia, porém não cabe neste trabalho recuperar todo esse percurso analítico que inspirou os paradigmas e abordagens sociológicas, como o interacionismo, a fenomenologia ou o construtivismo. No entanto, segundo Pedro Abrantes (2003) em diálogo com Weber (1922), há um pressuposto comum entre esses paradigmas, o qual considera que a ação humana é dotada de consciência, isto é, motivações, significados e interações, que interferem nos estudos dos fenômenos sociais, fazendo com que estes concedam papel central à compreensão dos sentidos que os indivíduos atribuem à realidade que o rodeia e à sua ação sobre ela.

De acordo com Abrantes (2006), os sentidos são produzidos socialmente, na interação dialética com outros atores sociais e com o meio envolvente. Trata-se de uma categoria que se constitui intrinsecamente de forma intersubjetiva, processual e contextual. Sendo assim, “o sentido - insista-se: as intenções e as motivações, as representações simbólicas, as referências axiológicas - não constitui uma atribuição individual; produz-se socialmente, é produzido no quadro dos grupos e das formações sociais à que os agentes pertencem” (SILVA, 1988, p. 101 apud ABRANTES, 2003, p. 5). Nessa perspectiva, o estudo do sentido inclui também o estudo dos contextos, dinâmicas, relações sociais e condições, nas quais esses sentidos são produzidos.

À luz da psicologia sócio-histórica, as categorias sentido e significado são compreendidas de modos distintos. Nessa perspectiva teórica, sentido refere-se à expressão mais subjetiva do sujeito, considerando um conjunto de fatores biológicos, intelectuais e afetivos que compõem a sua singularidade. Sendo assim, essa é uma categoria um tanto complexa. De acordo com Vygotsky (1992), toda palavra é dotada de múltiplos sentidos, uma vez que ela une pensamento e linguagem, fala interior e fala exterior numa formação dinâmica que acompanha o desenvolvimento do sujeito, em seu contexto histórico e social. Já o significado é considerado como uma generalização de cada palavra, ou um conceito. E, para o autor (VYGOTSKY, 1992), apesar de, muitas vezes, ser concebido como conceito mais inflexível, está em constante evolução e sofre mutações, de acordo com o momento vivido.

Segundo Jorge Larrosa (2002), o sentido é algo que tem a ver com as palavras, que produzem sentido, criam realidades e podem funcionar como potentes mecanismos de subjetivação. Também as palavras determinam nosso pensamento que, de acordo com o autor, não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, mas “é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p. 21), isto é, dar sentido à nossa experiência. Para Larrosa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que toca” (p.21). Diferentemente das coisas que se passam, as que nos passam e nos acontecem têm outros sentidos, valores e significados, pois esses se tornam sentidos, valores e significados de experiência.

Nessa perspectiva, o sujeito da experiência seria como uma “superfície sensível” ou “território de passagem”, no qual aquilo que acontece o afeta de algum modo, deixa marcas, vestígios, efeitos; é aquele que dá sentido à experiência vivida e é formado e transformado por ela. E esse mesmo sujeito é quem produz o saber de experiência, que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Nas palavras do autor, o saber da experiência é:

o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA BONDIA, 2002, p. 27).

Por estar ligado ao sentido que o indivíduo atribui ao que lhe acontece, o saber da experiência é particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Desse modo, o acontecimento é comum, porém a experiência é para cada um singular e, portanto, o saber da experiência não pode se separar do sujeito concreto, aquele que dá sentido.

De acordo com Maria Coutinho e Regina Borges (2012), apesar das distinções existentes, as categorias sentido e significado não devem ser analisadas separadamente, pois ambas são constitutivas uma da outra. Visto desse modo, as duas categorias em conjunto possibilitam aproximações da dimensão subjetiva do sujeito.

Foi nessa perspectiva que a experiência da medida de semiliberdade vivida por esses jovens foi compreendida na pesquisa. Uma experiência viva, intensa, desafiadora, repleta de riscos, incertezas e ambivalências. No entanto, do meu lugar de pesquisadora, me vi também experimentando o intenso desafio de conseguir aproximar, perceber e, de alguma forma, traduzir os sentidos e significados que os jovens compartilharam comigo. E, ao mesmo tempo, tinha a consciência e compreensão de que “ninguém pode aprender a experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA BONDIA, 2002, p. 27). Sendo assim, mantive o recurso da lente reflexiva de grau aumentado, porém, o meu exercício foi de tentar enxergar com os óculos dos próprios jovens, como se estivesse pegando emprestado a lente deles, para conseguir capturar, identificar e perceber os sentidos e significados que eles atribuíram à sua experiência da semiliberdade.

Foi possível identificar, classificar e dar nomes para os diferentes sentidos e significados que se apresentaram mais latentes e ecoantes nas falas, comportamentos e até mesmo nos silêncios dos jovens durante as entrevistas. Esse exercício de análise não teve a pretensão de discriminar os sentidos e significados, como se eles ocupassem diferentes níveis de importância, muito menos de ser totalizante. A busca foi de compreender os sentidos e significados atribuídos pelos jovens para a experiência que estavam vivendo. E assim, foi possível também compreender os ressignificados e as contradições da experiência vivida.

Ao longo do texto, aparecerão algumas metáforas que foram utilizadas durante a análise, como recurso teórico-metodológico que contribuiu para o processo de descrição e significação ao analisar a experiência pesquisada. As metáforas foram constituídas a partir das expressões reverberadas pelos jovens, sujeitos desta pesquisa. Foram analisadas aquelas que mais contribuíram com a investigação, na busca pela compreensão e caracterização dos sentidos da experiência da medida de semiliberdade, na visão dos jovens.

4.1.1 “Tô preso”: o sentido da privação de liberdade

Um dos primeiros sentidos identificados foi o sentido da privação de liberdade. Esse sentido estava diretamente ligado à percepção do próprio jovem sobre a sua nova condição de não livre. Tratava-se de se perceber privado do “mundão”, o primeiro impacto sofrido pelos

jovens. Esse sentido marcou muito uma situação de entrevista com o jovem Cauã. Estava eu, na condição de pesquisadora, buscando os sentidos da experiência para esse jovem, tentando estabelecer uma relação, pela qual o jovem trouxesse as sutilezas sobre a sua experiência. E, desse modo, desejando que o jovem refletisse sobre o processo e me oferecesse elementos para pensar essa experiência de maneira mais ampla. No entanto, na tentativa de estabelecer o diálogo, por várias vezes obtive a seguinte resposta:

P- Tem alguma coisa, tipo assim, uma que resume um pouco o seu sentimento?

C- Tem não.

P- Tem alguma coisa que você pode falar?

C- Nós estamos preso. Nós estamos preso, nós estamos preso.

P- E desse sentimento de tá preso, dessa vida de tá preso, o que é mais difícil?

C-Não tem nada mais difícil do que está preso, não[...] (Cauã, 15 anos).

Por mais que, em um momento ou outro da entrevista, o jovem relatasse alguma situação, me contasse sobre sua vida e sobre a experiência da semiliberdade, o que mais estava presente nas suas respostas eram as frases: “Mas você está preso, o problema é que você está preso. [...] eu tô preso [...] preso, preso” (Cauã, 15 anos). Durante essa entrevista, me senti como se estivesse em um impasse, eu querendo perguntar sobre o sentido, tentando “render” a conversa, aproximar mais, me conectar com aquele jovem, e ele repetindo, insistindo na resposta “tô preso”. Nesse dia de trabalho de campo, a situação de entrevista terminou, porém a fala desse jovem continuou ecoando nos meus pensamentos, registros e reflexões.

Em um primeiro momento, vivemos uma situação de estranhamento entre pesquisadora e pesquisado, no qual eu estava com as minhas expectativas, mas o jovem me chamava para aquilo que era mais concreto, que mais pesava na sua experiência. O que estava materializado para esse jovem era a privação de liberdade. Em um segundo momento, estava eu novamente, na condição de pesquisadora, buscando entender por que essa era uma questão central para esse jovem e não tanto para outros. Assim, esse tornou-se um dado importante da pesquisa, que implicou e afetou diretamente o meu processo de pensar sobre os sentidos, bem como de descoberta deles, junto com os jovens.

Nesse sentido, a expressão nativa “tô preso” reverberou as falas desse e dos demais jovens pesquisados, em vários momentos das entrevistas, dos diálogos mais informais registrados em caderno de campo, nas conversas entre os próprios jovens. Assim, essa expressão se traduziu para a pesquisa como uma metáfora que caracteriza e, fortemente,

marca a experiência da privação de liberdade. Mais do que uma afirmação óbvia sobre a situação específica vivida por esses jovens, no momento da pesquisa, tratava-se de uma marca, e assim, se tornou um significado atribuído por eles à sua “condição de privado”. Condição essa que demarcava a restrição da sua liberdade, do seu direito de ir e vir, no caráter jurídico, por estarem naquele momento em situação de conflito com a lei, por cometimento de ato infracional.

Antes de iniciarem a experiência da medida de semiliberdade, a maioria dos jovens entrevistados passou pela internação provisória, em regime totalmente fechado, trâmite inicial da MSE orientado pelo Sinase. Nesse período, aguardaram o processo jurídico de audiências até a sentença, que, de acordo com o ato infracional cometido, indicasse a medida socioeducativa de semiliberdade como a mais adequada. A medida provisória de internação é cumprida no Centro Socioeducativo do município em que o jovem reside, ou no mais próximo do seu local de moradia. Essa internação pode durar até 45 dias, e foi quanto os jovens pesquisados permaneceram lá, em média. Foi uma experiência curta, mas muito intensa para eles, que marcou o início da situação de privação de liberdade. Os jovens contaram sobre uma experiência impactante, constrangedora, que causou muito estranhamento, incômodo e insegurança. Para eles, a internação era só “massacre”:

45 dias... Ah, na hora que cheguei lá no CIA [expressão usada pelos jovens para se referirem ao Centro Socioeducativo] foi ruim demais, viu! ... Você chega já vai pra trás de uma grade, assim, nada no barraco³², um quadradinho desse aqui assim, ó [sinalizou com os braços a dimensão do quadrado]. Você chega e olha aquele tanto de barraco assim cheio de chapão só falando: “O que cê tá caçando aqui dentro?” Mundão tá lá fora tudo doido e você aqui dentro, preso só num quadrado, pode nem sair. Eu nem comi, não, eu cheguei lá acho que tava na janta ... Não, cheguei lá de noite, dormi numa sala algemado lá, aí eu fui e voltei, fui cair num CP na hora do almoço, nem almocei, não, peguei a brilhosa³³ olhei assim no chapão, olhei pra um lado, olhei pro outro, fui, sentei lá comecei a pocar a brilhosa e eu só pensando na vida: “Nó, que eu tô arrumando, moço, onde é que eu tô, comendo isso” ...Vou comer esse trem, não, dei só umas duas beliscadinhas na comida e coloquei lá...É ruim demais! (Ronan, 17 anos).

³² “Barraco” – gíria utilizada pelos jovens para denominar o quarto dentro da Casa.

³³ “Brilhos” – nome dado pelos jovens para a marmitta de comida.

No início, tipo assim, eu estranhei porque, nossa, eu tava no massacre [...] Ah, lá é porque, lá sei lá ... Você fica o dia inteiro atrás das grades. Tipo assim, você sai uma hora, assim, tipo oficina. É atividade. Você joga uma hora de ping-pong volta de novo, fica preso. Sai seis, sete horas pra ir pra escola, volta... horário normal, 11 e meia acaba a aula lá dentro mesmo da escola. É, sei lá, é muito diferente. Eu passei um sufoco lá, quando caí lá ... Muito 'neguim' acha de caçar problema com você, muito neguim acha de testar sua fé, acha que você é bobo mas graças a Deus eu paguei de boa lá. Todo mundo gosta de mim até hoje [...] (Leandro, 18 anos).

A breve experiência vivida no período da internação provisória possibilitou aos jovens construir uma percepção inicial sobre a medida de semiliberdade em comparação com a medida de internação. Nesse sentido, foi comum nas falas dos jovens a manifestação do sentimento de alívio e/ou, para alguns, de conquista por terem “ganhado” a medida de semiliberdade. Na fala deles: “Ganhei a semi”. Ao compararem a medida de internação com a de semiliberdade, a partir da experiência da medida provisória, os jovens consideraram que a semiliberdade era bem melhor. Esta percepção positiva dos jovens em relação à medida de semiliberdade estava muito relacionada ao fato de poderem ter as saídas dos finais de semana e ver a sua família, saírem para ir para a escola, usufruírem de uma parcela de liberdade. Segundo eles, a possibilidade de não estarem em regime fechado e, assim, terem seus momentos de liberdade, mesmo que restritiva, vigiada e acompanhada, era um ponto positivo da “semi”, que fortalecia o cumprimento de tal medida.

No início, tipo assim, eu estranhei porque, nossa eu tava no massacre, agora eu tô tranquilo. Lá não, lá é marmítex, lá não tem ...Só o pão com manteiga. De manhã cedo é um pãozinho de doce. Agora não, eu estranhei por causa dessas coisas, que pra mim era a mesma coisa. Porque lá não tem televisão. Televisão era só no horário da atividade, atividade assim que eu falo, tipo oficina (Leandro, 18 anos).

Ao mesmo tempo, foi possível perceber que, apesar da autenticidade e continuidade desse sentimento, especialmente quando faziam comparações entre o “CIA” e a “semi”³⁴, ele foi sendo tomado e substituído pelos sentimentos de tensão, desconforto e insegurança.

Ah, tem que ter muita paciência! Você tem que conviver com um monte de homem que você não tá acostumado a ficar. Andar na casa você só vê homem. Andar pra lá e pra cá, vê 'neguim' sentado do lado, olha para o lado você só vê preso, só vê parede. Você fica meio doido [...] (Edson, 18 anos).

³⁴ CIA é a sigla de Centro de Internação de Adolescente, que se refere ao antigo nome legalmente dado aos atuais centros socioeducativos. “Semi” é uma expressão usada pelos jovens para se referirem à medida de semiliberdade.

[...] antes eu não era muito acostumado a ficar fora de casa muito tempo assim, não, uê. Eu nem dormia fora de casa, não, uê. Aí começou esse trem, assim, e eu comecei ficar triste, pensando na minha mãe. A cadeia começou a pesar [...] (Marcos Henrique, 17 anos).

Aí eu cheguei, na hora que eu cheguei aqui na porta, que eu vi aquele monte de adolescente gritando: “Ah, aquele é o Ferrugem”... “Nossa! Se tiver guerra minha aí dentro tô fudido”. Eu sou pequeno, eles é tudo grande. Na hora que eu entrei, eu vi todo mundo, aí fiz amizade com eles. Já caí no barraco do Marcos Henrique, aí o Alemão [apelido do Marcos Henrique]: “Nó, moleque, qual é a sua quebrada?” e tal... (Heitor, 13 anos).

A experiência da medida de semiliberdade desses jovens foi atravessada desde o início por diferentes desafios e tensões. Os relatos nos contam sobre a chegada à Casa de Semiliberdade, as primeiras impressões, tensões, dificuldades e sentimentos experimentados. Uma das primeiras preocupações dos jovens era saber o que ou quem encontrariam dentro da Casa, especialmente por haver uma grande possibilidade de ter alguma guerra dentro da Casa de Semiliberdade: jovens pertencentes a territórios e/ou “fechamentos”³⁵ rivais. Essa preocupação reafirmou a nossa inferência de que os territórios de disputa estariam também presentes dentro do espaço da medida.

O jovem Heitor (13 anos) também expressava a sensação de insegurança por se sentir em desvantagem em relação aos demais jovens, que eram mais velhos e maiores do que ele e, por isso, tinham mais possibilidades de disputar o poder e dominar o novo território. No entanto, o sentimento de insegurança em relação ao novo território não era expresso apenas por esse jovem. A dimensão do território caracterizava também a experiência dos demais jovens em diferentes sentidos, como, por exemplo esse aspecto da conquista e disputa pelo território existente no espaço interno da Casa. Foi possível inferir que esses jovens vivenciaram a experiência de desterritorialização e reterritorialização (COSTA, 2011). Isso significa que, ao iniciarem o cumprimento da medida de semiliberdade, os jovens eram de certa forma retirados do seu território, consolidado nas suas “quebradas”, e inseridos em um novo território, inicialmente desconhecido: o espaço da medida, mais especificamente o espaço institucional da Casa de Semiliberdade, com suas próprias normas e regras, configurações e relações pré-estabelecidas entre os diferentes atores que a constituíam. Estava posto, assim, o desafio da reterritorialização.

Os jovens precisaram rapidamente entender o espaço da Casa, como as coisas funcionavam, como as relações eram estabelecidas, as disputas eram demarcadas, quem

³⁵ “Fechamento” – como os jovens denominavam o seu grupo, a sua gangue. Era o grupo no qual eles se compactuavam.

dominava e quem era dominado, como as regras eram impostas, cumpridas e/ou burladas ou transgredidas. Era uma questão de ordem prática, de sobrevivência, em um movimento paralelo de conquista e disputa do novo território, que ia deixando de ser tão novo e se transformando em outro território, constituído pelos sentidos e significados que os jovens foram atribuindo ao espaço e suas configurações institucionais na relação tensionada com os outros jovens.

Ah, no primeiro dia foi ruim demais porque eu não conhecia ninguém, todo mundo ficava me olhando assim ... Eu tava mais tranquilo porque veio um junto comigo lá de BH. [...]. Eu trocava ideia com ele, nós dois conversava. Aí depois a gente foi fazendo amizade. Aí foi trocando ideia com todo mundo. Nossa, os primeiros dias foi puxado! (Fernando, 17 anos).

Entre as regras apontadas por eles como as mais difíceis de serem cumpridas estava das saídas dos finais de semana. Ao mesmo tempo em que os jovens as significaram como uma das melhores coisas da experiência, a vivência dessas saídas, como exigência da medida de semiliberdade, era um grande desafio para os jovens. A análise desse fator se tornou um forte elemento para compreender o sentido da privação: poder sair da Casa, mas ter que “voltar com as próprias pernas” era uma questão muito delicada para eles.

Nó! É ruim demais voltar com as próprias pernas. Ainda é a mesma coisa de voltar pra uma cadeia, porque isso aqui é uma cadeia, parecendo uma cadeia ...Na hora que você entra no ônibus, assim, você vê eles [familiares] dando tchau pra você, assim, dá até vontade de chorar (Fernando, 17 anos).

C- Esse trem é bom mas voltar que desanima você. Na hora de voltar que desanima.

P- É bom, e por que é bom?

C- Ah, a gente fica um tempão aqui sem ver o mundão. Aí você quer fumar, querendo ver sua família. Aí na hora que pensa em voltar praquele lugar ... até desanima voltar (Cauã, 15 anos).

Uai, eu vou falar com você a verdade, eu não estava indo, não, agora eu fui quinta-feira. Domingo, na hora de voltar pesou ... Cheguei aqui com a cabeça pesada, pesou demais (Leandro, 18 anos).

Também quando eu vou em casa. Tipo, muitas vezes é isso, bate na mente: “Volto, não volto, não volto” ... Mas tem que ser forte e voltar. Que eu penso se eu fugir eu volto pra pior, tem que cumprir a medida de boa (Heitor, 13 anos).

Ah, é difícil demais Jorddana, você sai pro mundão e não dá vontade de voltar. Da outra vez que eu fui, a primeira vez que eu dormi em casa, estava pensando até em não voltar mais ... “Não, cê é doido. Sou mais pagar de boa! Pagar os seis meses lá e ficar devendo nada à justiça ... Que depois; você fugir; você vai ser pego e voltar pro CIA ... lombrado ... Então é melhor você pagar de boa, ficar aqui meter o pé³⁶ com 6 meses. Ou então, mais um pouquinho e sair de boa, né?! Dever mais nada nem obrigação” ... Mas é difícil, viu? Sair pro mundão e ter que voltar. Na hora que dá 9 horas, cê já fica: “Nossa, ter que voltar pra aquele lugar lá ainda” [...] (Ronan, 17 anos).

K- É que nós saímos e eles instigam, aí nós temos que voltar ... é difícil!

P- Instigar que você fala é, como, assim?

K- Instigar é assim, nós vemos o mundão, nós ficamos no mundão e nós temos que voltar. Aí lombra tudo (Kleitton, 16 anos).

Esse desafio de cumprir com a regra de sair e ter que voltar para a “semi” foi se traduzindo na condição de semiliberdade: ora preso, ora livre. Isso implicava aos jovens terem que criar estratégias para viver essa dupla condição de restrição de liberdade. Ser tanto o jovem que cumpria a medida dentro da Casa de Semiliberdade, o que incluía obedecer às regras da MSE; e em outro momento, mas no mesmo contexto, ser o jovem “semilivre”, que podia ir para a sua casa, rever sua família, conviver na sua “quebrada”. E ainda, esse mesmo jovem precisava administrar essa liberdade permitida, dosada, vigiada, sabendo, portanto, que ela não era inteira e poderia ser perdida por qualquer vacilo ou deslize cometido, no espaço de dentro ou de fora da medida. E por fim, precisava administrar a “volta” para a Casa de Semiliberdade.

Assim, o sentido da privação foi revelando também alguns sentidos atribuídos pelos jovens sobre a sua relação com o tempo. O tempo da “semi” não era o mesmo tempo do “mundão”. O tempo vivido dentro da Casa de Semiliberdade era o tempo lento, que passava muito devagar, era um tempo custoso. Já o tempo do mundão passava rápido demais, não era suficiente para os jovens fazerem tudo que eles queriam, desejavam, era exatamente o contrário. Desse modo, podemos afirmar que a relação com o tempo não é estática, mas sim dinâmica, muda de acordo com a experiência, com o contexto vivido.

Recupero aqui a metáfora “tô preso”, que caracterizou todo o sentido da privação até o momento abordado, para ressaltar mais um sentimento expressado pelos jovens ao tratarem desse sentido. Refiro-me ao sentimento de revolta em estar preso, que se reflete na ideia puramente negativa dessa condição, na qual não há nada de positivo em estar privado de liberdade. Ao contrário, a tendência dessa revolta é de estigmatização. Os jovens se sentem

³⁶ “Meter o pé” – sair da medida socioeducativa, tanto no sentido de terminar o período de internação, quanto no sentido de evadir da medida.

diferenciados e, na maioria das situações, inferiorizados por se reconhecerem na condição de “preso”.

As pessoas acham que você é diferente. Tipo assim, pode num ser você que fez, mas por causa que você está pagando a medida, eles vão achar que é você. Igual eu, eu num gosto de fazer esses trem, igual lá no Sesc lá, e todo mundo leva celular essas coisa assim, e vai que some algum, quem está pagando a medida, quem já foi preso? Quem que eles vai pensar? Foi os menino que está no semi, que é ladrão, não é não? Por isso que eu num gosto, não, quando eu tiver livre e não precisar de nenhum agente vim atrás de mim, aí eu vou começar a trabalhar (Marcos Henrique, 17 anos).

Os estigmas de “meninos da semi” e “ladrão”, expressados pelos jovens, são nitidamente a reprodução de um olhar socialmente construído sobre os jovens pobres, marginalizados e envolvidos em alguma prática ilícita. Podemos acrescentar: “menores”, “infratores”, “marginais”, que nos soam um tanto quanto familiares. Esses estigmas são frutos de um olhar mais superficial, o olhar da criminalização, que historicamente, socialmente e muito facilmente foi e é reproduzido no cotidiano das nossas relações. Esse mesmo olhar que primeiro criminaliza é o olhar da sociedade reproduzido nos sentidos e significados que os jovens pesquisados atribuem à sua experiência. Esses jovens, moradores de periferias, em defasagem escolar e “excluídos” de uma participação social plena, “expressam a realidade de uma juventude que se sente frustrada, sem perspectiva de futuro, conflitada e em busca de visibilidade” (STECANELA, 2012, p. 55). Segundo Santos (2008), são jovens invisíveis para a sociedade, que ganham visibilidade a partir da prática do ato infracional.

4.1.2 *“Virar homi”*: o sentido da masculinidade

Como relatado anteriormente, a Casa tinha na sua concepção e dinâmica sob uma forte lógica masculinizada. Essa se refletia na sua organização física, nas formas de atendimento aos jovens, que incluía a organização das funções internas de acompanhamento e segurança, e na valorização de atividades ou atitudes, que se tornavam referenciais para a mudança de vida, atreladas a uma representação convencional de “se tornar homem”. Isto é, possuir um trabalho, ter uma renda honesta, ser punido pelo erro, ser responsável e assumir seus próprios atos. Para além disso, eles também traziam consigo uma lógica mais arraigada, socialmente construída e convencionalizada, sobre “ser homem”, vivenciada e significada nos territórios anteriores ao da medida. Todas essas concepções e representações sobre a masculinidade se entrecruzavam na experiência vivenciada na medida, afetando os modos como se percebiam enquanto jovens homens, re-construíam e ressignificavam seus processos identitários, ligados

à dimensão de gênero. Nesse sentido, foi possível reforçar a percepção de que havia uma lógica masculinizada que regia o jogo das relações estabelecidas naquele espaço.

Segundo Barker (2008), os jovens homens, em diferentes contextos, estão quase sempre manifestando um sentimento claro de que se espera algo deles para se tornarem “homens de verdade”. As expectativas em relação aos meninos e homens incluem algumas frequentes pressões para que eles se comportem, ajam e se definam de determinado modo, como por exemplo como não efeminados, não homossexuais e não dependentes. É claro que também há expectativas explícitas e implícitas em relação às meninas e mulheres³⁷. Outros autores, como Margaret Mead (1949), demonstraram que em algumas sociedades esses signos ou marcas da masculinidade (e feminilidade) são expressos fortemente pelos ritos de passagem. A partir das análises desses autores e corroborando com eles, é possível compreender que por trás dos ritos de passagem há sempre uma noção de que os meninos devem aprender a ser fortes, assumir seus papéis de provedores, protetores e, até mesmo, guerreiros, para se tornarem homens. Embora esses ritos possam ser mais ou menos explícitos, de acordo com o grupo social, não se pode negar que existe um “código” claro entre os meninos e os homens, balizando o modo pelo qual se portam, constroem identidades, se afirmam como homens e se relacionam. “Este ‘código’ é, por vezes, referido como uma estrutura de gênero, hierarquias de gênero, ou como ‘determinações’ da masculinidade (ou de gênero), ou ainda como papéis ou normas sociais de gênero” (BAKER, 2008, p. 33).³⁸

Nesse sentido, o autor aponta para a noção de matriz de gênero, como um conjunto de determinações moldadas e criadas por indivíduos, estruturas sociais e contextos históricos específicos. Essa matriz, na maioria das vezes, se transforma em normatizações absolutas, gerando hierarquizações, discriminações e/ou rotulações de gênero, podendo gerar inclusive manifestações de segregação e violência. Quando a questão se refere ao tornar-se “homem de verdade”, algumas determinações são mais latentes. Para Barker (2008), talvez exista uma determinação-chave para se alcançar a masculinidade, que está ligada à conquista de algum grau de independência financeira, arranjar algum emprego ou alguma forma de rendimento e subsistência, formar uma família. No entanto, é fundamental ressaltar que todas as determinações de masculinidade são construídas segundo contextos e conjunturas

³⁷ Como o nosso foco neste trabalho são os jovens homens, sujeitos da pesquisa, não aprofundaremos nas questões de gênero voltadas para a feminilidade. Mas a consideramos muito importante e relevante nos estudos sobre as juventudes brasileiras.

³⁸ Neste trabalho, não aprofundaremos nos estudos de gênero, tendo em vista a questão de investigação proposta. Para aprofundar-se nesse campo de estudo, cf.: Philippe Aries e Andre Bejin (1987); Guacira Louro (1999); Guacira Louro, Jane Felipe Neckel e Silvana Goellner (2003).

determinadas, portanto não são absolutas. Isso implica que ser jovem homem no contexto de classe média branca é muito diferente de ser jovem homem negro nas camadas populares; ser jovem homem não envolvido em práticas ilícitas e/ou pertencentes a grupos ligados a práticas ilícitas, como gangues e, no caso desta pesquisa, os “fechamentos”, é diferente de ser jovem homem “envolvido”.

Seguindo esse raciocínio, faz-se relevante problematizar a desafiadora dimensão de gênero, tensionada, diversificada e ainda mais complexa nos contextos de pobreza, desigualdade social e violação de direitos nos quais estão imersos os jovens desta pesquisa. O jovem homem sob medida socioeducativa precisa lidar com a pressão de atender às exigências sociais da masculinidade e, ao mesmo tempo, lidar com a exclusão social. (BARKER, 2008). Pressionados frequentemente pela sociedade e pela família para arranjar emprego e confrontados com a ausência de empregos estáveis e viáveis, alguns jovens das camadas populares tendem a se envolver com os grupos ligados a práticas ilícitas, especialmente ao tráfico de drogas, que se torna como uma vocação alternativa para eles.

Segundo Barker (2008), a participação nesses grupos é um fenômeno basicamente masculino, e isso implica a projeção ou adesão de uma versão específica de masculinidade, caracterizada pelos seguintes fatores: senso exagerado de honra masculina e uma propensão a usar a violência, mesmo em pequenas discussões e conflitos; uso de violência armada para alcançar determinado objetivo e atitudes machistas e sexistas com relação às mulheres. Na verdade, trata-se de um reforço, por parte desses grupos, de uma versão exagerada e/ou extrema da masculinidade hegemônica ou dominante encontrada nas comunidades brasileiras (ZALUAR, 1994). De acordo com Barker (2008, em diálogo com De Souza e Silva e Urani, 2002), os jovens das localidades de baixa renda no Brasil (especialmente os jovens homens heterossexuais), buscam autonomia, independência e poder. Esses aspectos são expressos pelos jovens através da sua imagem e no modo como os seus pares os percebem, traduzindo no desejo pelo dinheiro, mulheres e respeito. Esses aspectos nada mais são que as determinações principais da masculinidade tradicional, porém reveladas de modo extremo e exagerado da dinâmica social estabelecida nesses grupos.

A dimensão de gênero, como fenômeno social, com todas as suas variações e complexidade, foi se tornando mais um referencial pelo qual os jovens significaram a experiência ali vivida. Essa dimensão estava demarcada, muito especialmente, pelo gênero masculino e todas as possíveis representações construídas tanto pelos jovens, em seus espaços de socialização e sociabilidade, quanto pelos agentes socioeducativos e outros funcionários –

homens e mulheres. Nesse sentido, pode-se afirmar que as intervenções da instituição Casa de Semiliberdade estão sob influência de imaginários, representações e expectativas que vão se constituindo a respeito dos jovens homens, meninos envolvidos com o mundo do crime, presentes também nas relações entre eles.

Mais especificamente no que se refere às relações entre os próprios jovens, no território da medida, além das regras impostas pela política, a lógica masculinizada foi percebida nas regras internas, estabelecidas e reguladas por eles, como um “código de ética” que existia no universo masculinizado que eles viveram antes da experiência e reproduziram também ali. Segundo Alba Zaluar (1994), os jovens que participam desses grupos (comandos, gangues, fechamentos), nas favelas, são socializados em uma espécie de “ethos guerreiro”, ou seja, uma identidade e um código de conduta que envolvem, entre outras coisas, a violência como meio de alcançar objetivos, entre os quais, o acesso a bens de consumo. Assim, diante do novo contexto de privação de liberdade, no qual vivenciaram também a lógica masculinizada da MSE de semiliberdade, os jovens operavam uma lógica masculina específica.

K- [...] As regras deles são um monte de besteira. Para mim é besteira. As regras aí, quem faz somos nós mesmos.

P- É?

K- Nós que faz as regras. Eles ficam com esses trem de comissão. Quando nós falamos que tem maconha no barraco 3, aí eles que dão comissão para nós, mas nós não tamo agarrado, não, nós que fazemo as regras, nós mesmos. Peidar na sala mesmo, nós embolamos na porrada, nós cobramos, xingar a mãe do outro nós cobramos, xingar perto de mulher, nós cobramos [...] (Kleiton, 16 anos).

H- Muito chato esse trem de regra [...]. Ainda mais de adolescente [...].

P- Como assim?

H- Ah, “se varejar³⁹ vai tomar varejo” [...] esse trem é chato (Heitor, 13 anos).

Não, a gente respeita. Tipo assim, acorda cedo, faz as tarefas e, tipo assim, um dos motivos que a gente preza mais as nossas regras é por causa das regras da Casa. Que nem o cara tá deitado não vai fazer a tarefa dele aí a gente já pensa, olha pra você ver, tipo assim, eu tô fazendo a minha tarefa e o cara não tá sendo sujeito homem, porque ele não tá fazendo a dele [...] Não, que tipo assim, como é que pode falar, de modo geral ... é ... tipo assim alguém vacilou a gente cobra (Don Juan, 18 anos).

Esse código de ética que regulava as relações entre os jovens na medida de semiliberdade refletia a lógica de dominação e disputa pelo poder, também relatada por eles, nos contextos masculinos vividos em suas experiências anteriores à MSE. Assim, em diálogo

³⁹ “Varejar” – descumprir alguma regra imposta pelo código de ética existente entre eles.

com Baker (2008), é possível inferir que, nessas experiências anteriores, os jovens buscavam formas de se afirmarem como homens, em um contexto sociocultural no qual ser homem dependia de acessar determinados espaços, bens de consumo, ter uma forma de se sustentar e sustentar seus relacionamentos e desejos, além ter certo status dentro do seu meio social. Essa lógica também era reforçada nas relações de sociabilidade mais ou menos informais vividas nos “fechamentos”, na disputa pelo território, nos conflitos e contextos de guerra nos quais a condição de “envolvido” (tratada na seção anterior) os colocava recorrentemente.

A lógica masculinizada dava às relações entre os jovens outro significado, que extrapolava a própria lógica da medida. Assim como as criavam, os próprios jovens administravam as condutas quanto à transgressão das regras. Toda essa dinâmica afetava diretamente a convivência dentro da Casa de Semiliberdade, gerando um ambiente de muita tensão e cobrança. Na fala dos jovens, sempre tinha quem “passava a caminhada”, isto é, ensinava como o jogo funcionava e alertava para o que poderia acontecer caso as regras não fossem obedecidas. Mas, a qualquer momento, se um dos jovens “abacatassem” - expressão utilizada para se referirem a uma atitude de vacilação, bobeira em relação a alguma regra interna - era motivo de cobrança, tanto no âmbito moral, no qual um ou outro jovem chamava a atenção daquele que “abacatou”, quanto com violência física. O grupo que dominava ia para cima do jovem “abacate” e “descia a mutamba”, ou diziam que o jovem iria “tomar varejo” - ambas gírias para expressar agressão física.

Outra metáfora – presente em uma expressão comum na linguagem dos jovens – contribuiu com a análise dos sentidos atribuídos à experiência da MSE de semiliberdade: “testar a fé”.

M.H.: O outro motivo [que o deixa “bolado” na medida] é menino quando testa a fé do outro, né?

P: Testar a fé do outro é o quê, só pra eu entender direito. Como assim que você fala?

M. H.: Tipo assim, eu falo com você que eu vou te pegar, aí você testa a minha fé. Diz que não, que isso é lero-lero, que você num pega nada, que só tem papo. Aí você fica mais doido ainda. Isso que é testando (Marcos Henrique, 17 anos).

‘Neguim’ acha que os outros é bobo. Bravo! Tem uns que paga de bravo! Quer falar mais alto que os outros. É isso, é isso que é o testar a fé. Achar que a gente é bobo, querer pagar pra cima da gente ... (Leandro, 18 anos).

É uai, está testando minha fé! Está achando que eu sou moleque. Aí eu deixo, né, vai acabar chegando o ponto ... Vai acabar pulando fogueira (Kleiton, 16 anos).

Tava muito pesado [o clima da Casa], os meninos tinham batido no Baguari, tinha acontecido outras coisas e nós íamos bater em outro menino também.

Aí os agentes não deixaram. Era motivo bobo, mas que assim, tipo assim, que nem eu falo, o cara está nessa aqui, o cara fica com umas atitudes de criança. O cara parece que não sabe se [...], pelo menos ficar que nem homem, né, aqui dentro da Casa. Agora o cara fica que nem criança, com criançice, aí a gente fica bolado mesmo ué. É foda! (Don Juan, 18 anos).

Essa metáfora esclarece um pouco mais sobre o modo como a dimensão da masculinidade interfere e significa, na visão dos jovens, a experiência da Casa. Ela diz respeito à atmosfera de tensão existente também nas relações mais internas estabelecidas pelos jovens no território da medida, na qual quase sempre os jovens estavam imersos. “Testar a fé” tem exatamente o sentido de testar e/ou duvidar da coragem, paciência, capacidade do outro de se manter fiel às regras. Era como se fosse um jogo de teste constante, em um campo de guerra, embasado na lógica masculinizada de dominação, através do código de ética por eles criado.

4.1.3 “Ficar de boa”: o sentido estratégico

Outro sentido que se fez presente na análise foi o sentido estratégico. No decorrer da minha convivência com e entre os jovens, foi possível perceber que circulavam algumas falas e comportamentos que indicaram pistas sobre uma certa estratégia que eles adquiriram, para cumprir a medida de semiliberdade. Essa estratégia estava tanto voltada para a compreensão da própria medida, para entender como ela funcionava, como era a sua lógica, quanto para a necessidade de se livrarem o mais rápido daquela condição de privação. Desse modo, apontamos para o diálogo com Geraldo Leão (2006b) referenciado pelos trabalhos de Dubet (1998) sobre a teoria das lógicas da ação do indivíduo. Embora as reflexões dos autores estejam voltadas para os processos de escolarização de jovens, a dimensão das lógicas da ação – entre elas, especificamente, a lógica estratégica, da qual nos fala Dubet (1998) – nos ajudou a compreender o sentido estratégico que os jovens pesquisados atribuíram à experiência da medida.

Segundo Dubet (1998), a lógica estratégica está interligada a uma relação de utilidade, de modo que os esforços dispostos pelo indivíduo em determinada ação devem resultar em alguns benefícios pretendidos. Podemos relacionar com a situação específica dos jovens desta pesquisa, na qual eles têm que cumprir uma medida socioeducativa para ter novamente o direito da liberdade garantido. O centro da ação do indivíduo, a partir da lógica estratégica, está focado nos resultados, nos ganhos a serem obtidos, como uma espécie de cálculo. Mas

vale ressaltar que isso não significa que essa dimensão do cálculo pressupõe sempre uma racionalidade, pois, às vezes, ele não se dá de forma consciente. Sendo assim, a lógica estratégica está mais voltada para quando o sentido não está depositado em uma realização pessoal ou orientação ética e moral, mas sim fora do sujeito ou fora do dever moral. Nessa perspectiva, o sujeito realiza a ação mais porque é necessário que “se faça” e menos porque se “deve fazer”. E assim, há sempre um certo distanciamento dos jovens, uma espécie de integração distanciada que não se consolida totalmente. Segundo Dubet (1998), é possível afirmar que eles “se colocam como parênteses, que desenvolvem condutas ritualísticas, sem verdadeiramente jogar o jogo” (p.31), mantendo um certo distanciamento, uma certa autenticidade.

Assim, perceber a lógica da “semi” era uma questão de sobrevivência e condição para a reconquista da sua liberdade, em um curto período de tempo. E para isso, o jovem precisava entender as diferentes lógicas que se entrecruzavam no interior da lógica mais ampla da medida. Isso significava para eles o desafio de “pagar a medida sem enfumaçar”, isto é, sem causar problemas entre eles, deles com agentes e técnicas da Unidade. Pois, do contrário, se afastariam do objetivo de sair definitivamente da situação de conflito com a lei.

Teve momento que eu pensava que eu não conseguia pagar, não, que eu ia fugir. Que a primeira saída que tivesse eu ia fugir. Mas aí teve a primeira saída os agentes, os técnicos começaram a falar comigo o que era bom para eu fazer, para eu ficar de boa, para eu sair mais rápido aí eu fui ... Aquilo começou a entrar na minha mente. Eu fui só consertando, ficando de boa. Não ficava estressado à toa, porque eu estava ficando estressado demais. Confusão também, os meninos tava querendo arrumar briga e eu doido querendo brigar também. Isso aí que fez que eu pagasse de boa. Aceitei o curso também, que eu não estava querendo fazer nada e eles me deram o curso pra eu fazer. A escola, eles perguntaram se eu queria estudar, eu falei que não queria ... Aí fui mudando [...]. E quando eu entrei aqui, eu já era sabido, falei: “O quê? Eu vou pagar de boa, não vou brigar, não vou enfumaçar”. ... Não brinco, fico sério na Casa. O que fez eu pagar minha medida de boa foi isso aí (Edson, 18 anos).

Ah, não arrumar confusão, não chegar aí com sintomas [de uso de entorpecentes], ficar na nossa mesmo ... Respeitar os outros, cumprir as tarefas. Isso pra mim é cumprir medida de boa (Fernando, 17 anos).

É ... tranquilo. Ficar tranquilo na Casa para meter o pé mais rápido (Marcos Henrique, 17 anos).

Ah, Jorddana, tem que ser você, ficar de boa. Não ficar bagunçando, né? Quanto menos você ficar na sala ali é melhor, que você não enturma com o povo e não começa fazer bagunça. Se ficar dormindo é a melhor coisa, que seu dia passa mais rápido também. Aí eu penso: “É isso”, você não tomar comissão, ficar de boa e sair mais rápido. Sentar naquela sala ali só dá bagunça, patifaria (Ronan, 17 anos).

Esse sentido estratégico era caracterizado pelos jovens, em variados momentos de seus relatos e conversas, pela expressão “ficar de boa”. Assim, para a análise essa expressão foi se transformando em mais uma metáfora, que caracterizava e significava a experiência desses jovens. “Ficar de boa” era uma estratégia, uma maneira de entender as lógicas da medida de semiliberdade e significar a sua experiência, de modo que a sua passagem por ali fizesse algum sentido, estivesse servindo para chegar em algum lugar, tivesse alguma utilidade, como já nos apontou Dubet (1998). Mesmo que o benefício esperado fosse pura e simplesmente a porta de saída para a liberdade. A metáfora revelou ainda outro aspecto, diretamente ligado à dimensão do cálculo. Caso os jovens fizessem tudo direitinho, cumprissem as tarefas, os horários, não “enfumaçassem”, estudassem, participassem das atividades internas e externas, fizessem os cursos oferecidos, tratassem bem as técnicas, entre outros, a chance de serem liberados mais rápido era maior. Por isso, esse se transformou, no decorrer das reflexões, no sentido estratégico dessa experiência. Havia uma relação clara e prática entre cumprir a medida “de boa” e poder ir embora.

4.1.4 *“Sair dessa vida”*: o sentido moral

Por outro lado, mas atrelado ao sentido estratégico, estava o sentido moral. Os jovens foram incorporando em seus relatos alguns discursos mais voltados para a ideia de que estar ali, cumprindo a MSE de semiliberdade, era uma forma de pagarem pelo o erro que cometeram, “pagar a dívida com a justiça”, e de certa forma, ficar em dia com a sociedade, voltar a ser livre. Esta era uma questão, tanto quanto as outras, muito instigante para a pesquisa. Qual era o lugar que esse sentido ocupava na fala dos jovens? Até que ponto esse discurso estava imbricado no desejo dos jovens, ou era uma reprodução moralizante de um autorreconhecimento ligado às representações de “infrator”, “ilegal”, “criminoso”, que cobravam deles a necessidade de mudar de vida, ou melhor, “sair dessa vida”, dito nas palavras dos jovens.

“Sair dessa vida” foi outra expressão que se transformou nas análises como mais uma metáfora, que ressaltava esse sentido moral. A expressão “dessa vida”, já nos indicava que existiam no mínimo duas vidas para serem vividas. A vida tida como “correta”, “direita”, e a outra vida, “errada”, “a vida do crime”, na qual eles se viam, se reconheciam. A experiência vivida dentro da MSE interferia insistentemente no reforço dessa ideia. Mudar de vida era uma condição para sair daquela situação de privação de liberdade. Sendo assim, o discurso sobre a necessidade de “sair dessa vida” ecoava nos relatos dos jovens como uma questão extremamente complexa, um pensamento conflituoso, pensado em voz alta. Percebido desse

modo, o sentido moral não era um sentido somente prático e utilitário, como o sentido estratégico, embora também estivesse pautado por ele. Era um dilema, um conflito interno, uma busca subjetiva.

Nesse sentido, a medida de semiliberdade era também um lugar para “correr atrás do prejuízo”, de aprender a “ter bons modos”, criar condições para “sair dessa vida”, mesmo que essa possibilidade se expressasse como algo muito distante da realidade em que estavam inseridos. Desse modo, retornam à cena as dimensões da escola, trabalho e família, uma vez que parte significativa da experiência da medida estava articulada a essas três dimensões da condição juvenil que se fizeram presentes nos relatos dos jovens sobre suas experiências na Casa, de maneira inter-relacionada ao sentido moral.

Sendo assim, a possibilidade de ir para a escola, de ter alguma experiência ou oportunidade de trabalho, de ter as saídas dos finais de semana para a convivência familiar não tinha, no primeiro momento, um sentido em si mesma. E sim, era mais um conjunto de regras imposto pela política e, portanto, uma condição para cumprirem a medida e “ficar de boa”, mais voltada para o sentido estratégico. Do mesmo modo, compunham o sentido moral, pois eram dimensões ligadas à condição de “sair dessa vida”.

Todos os jovens pesquisados, ao serem inseridos na MSE de semiliberdade, tiveram a sua relação com a escola restabelecida, pois, como já mencionado, era uma das exigências. Voltar a estudar estava diretamente ligado à necessidade de cumprirem a regra e ser avaliados positivamente, e menos ligada à dimensão do desejo e interesse de cada jovem. Entretanto, a escola era também representada por alguns como lugar de se reestabelecer socialmente, de ser aceito como sujeito e, além disso, como espaço que o possibilitaria “ser alguma coisa” no futuro.

Ah, nem eu sei o que é ruim, não. Mas eu sei que eu não gosto moço! Ficar escrevendo, aprendendo. Mas você tem que aprender, sem estudo cê né nada hoje, não. Vou querer ser um lixeiro? Vou querer ser um pedreiro? Ninguém vai querer ficar comigo não, uê! Vou querer ser um trem grande [...] (Marcos Henrique, 17 anos).

Apesar de a maioria dos jovens não terem vivenciado a experiência de trabalho na medida de semiliberdade, como abordado anteriormente, essa dimensão contribuiu para a impressão do sentido moral, tornando-se um elemento importante no que diz respeito à mudança de vida. Trabalhar fazia parte das condições ideais para o jovem “sair dessa vida”, tanto para os que vivenciaram a experiência de trabalho propriamente dita, quanto para os

outros. O trabalho era também muito considerado pelos jovens como uma necessidade, uma saída, para não continuar praticando atos ilícitos como possibilidade de renda.

O discurso de enaltecimento do trabalho estava presente tanto na fala dos jovens quanto na proposta de execução da medida, porém, efetivamente pouco se fazia. Apenas alguns jovens (cinco, no universo de 16 pesquisados) tiveram possibilidade de realizar cursos básicos de qualificação profissional – informática básica, mecânica de motos e técnica de soldagem – em instituições parceiras. Foram também ofertados cursos de curta duração pela própria Casa de Semiliberdade, com a inclusão de todos os jovens – um deles de tortas e bolos, que ocorreu durante a pesquisa em campo. As intervenções da instituição, precárias, não se concretizavam como possibilidades reais de projetos profissionais. Essa é uma questão patente, pois como os jovens poderiam elaborar outras e novas perspectivas de vida e de subsistência, saindo da condição de “envolvidos”, sem possibilidades efetivas de inclusão no mundo do trabalho?

Ainda em relação ao sentido moral, foi possível perceber a sua presença também em relação à dimensão familiar, já que os jovens concebiam a convivência com os parentes, bem como o reestabelecimento e/ou fortalecimento de vínculos, como mais uma entre as condições necessárias para “mudar de vida”. E assim, “mostrar” para os responsáveis pela MSE, a justiça e a própria família (na representação das pessoas que conviveram com eles durante essa experiência) que pelo menos estavam buscando outro caminho. Um espaço de reafirmação do jovem na sua busca por uma “nova vida” e, conseqüentemente, por sair “dessa vida”. Ao aproximar um pouco mais o foco, foi possível compreender que à convivência familiar estava também atrelado o sentido estratégico, uma vez que tal possibilidade se transformou em uma oportunidade para os jovens criarem mecanismos para cumprirem a medida o mais rápido possível. Reforçando, assim, a ideia de “pagar a dívida com a justiça”, provar, de alguma forma, que estavam aptos para serem novamente livres e “ressocializados”.

A experiência da Casa adquiriu para os jovens um sentido de cunho moral, o qual se mostrou evidente a partir da articulação entre escola, trabalho e família, mas também em relação à dimensão religiosa. Essas dimensões estavam articuladas e propostas na política de atendimento socioeducativo concretizada por essa Unidade de Medida de Semiliberdade. O discurso religioso da salvação pela conversão era reforçado na rotina coletiva da Casa, através dos momentos de espiritualidade, mas também se estendia para os momentos de oficina de artesanato, como vimos, especialmente, pela relação positiva estabelecida pelos jovens com a auxiliar educacional, que, por sua vez, possuía um referencial religioso que reforçava a ideia

de conversão como forma única de mudança de vida. Desse modo, a ideia de conversão era reproduzida pelos jovens e considerada por eles como mais um elemento que ajudaria a construir o ideário de condições necessárias para saírem “dessa vida”, pois conduziria ao caminho de uma vida mais “pura”, “salva”, “limpa”, sem “pecado”, “convertida”, ou também, sem “dívida” com a sociedade.

Através dessa análise, é possível afirmar que o sentido da experiência da medida assumia para os jovens uma referência moral de como “sair dessa vida”, que significava ter outra postura em termos de valores, assumir outra condição moral, outro status moral. Essa referência estava diretamente relacionada ao sentido moral que a vivência da medida ‘imprimia’ a essas dimensões nos processos de funcionamento e concretização da política de atendimento aos jovens em situação de conflito com a lei.

4.1.5 O sentido da sociabilidade: a medida de semiliberdade como espaço de encontro, de fazer amigos

A experiência da semiliberdade foi também ressignificada como espaço de sociabilidade. Os jovens fizeram referências a diferentes momentos, em que estabeleceram interações sociais informais, com base em elementos de brincadeiras, zoações, aproximações interpessoais – que, na fala dos jovens, era caracterizada pela expressão “trocar ideia”, nas quais exercitavam a experiência da “troca” de ideias, sentimentos, percepções sobre si, sobre o outro, sobre a realidade comum de privação em que estavam inseridos sobre o “mundão” que vivenciavam, e que esperava por eles após o cumprimento da medida. Esses momentos foram utilizados pelos jovens para suportar o peso da privação, as angústias, os medos, inseguranças e incertezas, que, mesmo que vivida de maneira singular, era uma situação peculiar comum a todos eles.

Outro ponto observado sobre este aspecto da medida como espaço de sociabilidade foi que a rotina interna da Casa de alguma maneira contribuiu para a construção de uma convivência mais interativa entre os jovens. Como apontado anteriormente, os jovens cumpriam regras que estavam ligadas às tarefas de limpeza coletiva e às atividades de oficina de artesanato, atividades internas de lazer e atividades externas de cultura, esporte e lazer. Todas elas eram desenvolvidas em grupo, apenas com algumas ressalvas quando se tratava das tarefas de limpeza e higiene pessoal, como por exemplo lavar a sua própria roupa.

Ainda nesse ponto, vale registrar que a própria estrutura física da Casa propiciava a interação entre os jovens, uma vez que o espaço da sala era sempre compartilhado: a TV, o sofá, as cadeiras que ali ficavam, o bebedouro, o espelho. Nesse espaço, viviam juntos

momentos de lazer, através da TV, momentos de espera para ir para a oficina de artesanato, momento de descanso após o almoço, para os jovens que não estudavam no período da tarde, ao mesmo tempo que havia também atritos, brigas e discussões que suscitavam intervenções dos agentes socioeducativos.

Compartilhavam ainda os quartos, em algumas vezes, até o banheiro - enquanto um tomava banho, outro escovava o dente ou usava o sanitário - e os espaços externos da Casa, como o refeitório, que era sempre de uso coletivo, a sala de jogar videogame, a sala da oficina de artesanato e o espaço da mesa do totó, que, na maior parte do tempo, estava desmontada, e era também dividido com o canto da leitura e da mesa de computador, espaço que foi muito pouco utilizado pelos jovens durante o trabalho de campo.

Ao considerar a dimensão da organização e cumprimento das regras, rotina interna da Casa e o modo como a estrutura física era disposta e utilizada, a análise aponta que esses fatores possivelmente interferiram de modo positivo na construção do sentido de sociabilidade atribuído pelos jovens à experiência da medida. No entanto, tais relações de sociabilidade só se tornaram concretas pelo fato de terem sido construídas pelos próprios jovens. Foram eles que ressignificaram esses espaços, com suas regras e rotinas, como lugar de sociabilidade. Os jovens valorizaram e preservaram a dimensão da sociabilidade na vivência da condição juvenil, mesmo estando em um espaço formal, cumprindo uma medida socioeducativa de restrição de liberdade, e assim, vivenciando a condição de privado, por determinação legal. Isso significa que a dimensão da sociabilidade continuava sendo muito importante para os jovens viverem a sua situação juvenil: ser jovem em situação específica de privação de liberdade.

Eu agradei demais dos meninos daqui! Fiz muitas amizades. Eu gostei demais dos meninos daqui também. Quando eu for desligado eu não quero perder os contatos com eles, não, porque tem menino aqui que eu agradei demais (Fernando, 17 anos).

Tipo assim, cada quarto é mais unido um com o outro, né, tipo nosso quarto 3, lá nós já é de bem com todo mundo. Nós conversamos mais de boa entre nós. Agora, já assim entre os outros, já é no simples mesmo, básico, pouca ideia (Don Juan, 18 anos).

Segundo Ana Karina Brenner, Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2005), a sociabilidade se faz nos espaços de encontro entre os pares não regulados pelos adultos. Sendo assim, é razoável inferir que os jovens pesquisados conseguiram constituir esse espaço de encontro, e nele fazer amigos, mesmo em contexto de privação de liberdade. Ainda nessa dimensão, vale ressaltar outro aspecto a que os autores chamam a atenção:

é importante dizer que a amizade não é somente uma questão dependente da eleição livre nem da seleção por atração pessoal; a disponibilidade de amigos está fortemente referida à localização física e à inserção dos indivíduos na estrutura social. Fazer amigos, portanto, é menos livre e resultante de pura escolha pessoal do que possa parecer (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005, p. 209).

Nesse sentido, estiveram presentes nas relações entre os jovens elementos como a aproximação e a interação informal e menos regulada, ou sem um determinado interesse, o estabelecimento de vínculos de amizade e laços fraternos, o reforço da necessidade de constituição de grupos, demarcando, assim, os mais “chegados” e os que o “santo não bate”.

Não, mas, tem uns que é pá, mas tem outros também que pum. Não, tipo, o santo não bate, né? Aí você sabe como que é, né? Mas aqueles meninos que tão na oficina ali é tudo chegado mesmo. Conheci tem pouco tempo, assim, né, mas eu conheço as pessoas é no olhar dela. Aí quando eu vejo que já não deu certo, aí eu já abandono, mando fechar a cara pra não conversar, é, uai! (Marcos Henrique, 16 anos).

Apesar de o espaço do “barraco” (quarto) não ter sido um espaço privilegiado de observação, devido às restrições sutis manifestadas pelos próprios jovens à minha presença – especialmente pela dimensão de gênero e também por se tratar de um espaço de mais privacidade dentro da Unidade, onde os jovens ficavam mais à vontade (podiam ficar sem camisa, por exemplo), pude observar que a convivência que foi estabelecida entre o grupo que dividia o mesmo “barraco” confirmou a afirmação deles sobre a possibilidade de fazer amizades dentro da “semi”. Os jovens que dividiam o mesmo quarto acabaram se constituindo como um grupo, com vínculos de amizade mais fortes.

Para além da convivência demarcada entre o grupo do mesmo “barraco”, os jovens da medida estavam em constante interação. A dimensão de sociabilidade também foi muito perceptível nos momentos de oficinas de artesanato, nos quais os jovens pareciam estar mais relaxados, interagiam entre si, com aicineira, com as agentes mulheres que faziam o acompanhamento da atividade. Como vimos, eles contavam histórias, conversavam sobre assuntos variados, ligados ao contexto interno da medida, bem como ao contexto do “mundão”: falavam sobre as coisas que tinham feito no final de semana em casa, sobre as namoradas, as “ficantes”, às vezes contavam casos sobre a escola, família, entre outros. Ao mesmo tempo, aproveitavam esse momento para fazerem combinados secretos, totalmente restritos a eles, que tinham mais dificuldade de concretizar no espaço interno da Casa, devido à presença de mais agentes socioeducativos. Para essa interação mais restrita, eles privilegiavam um vocabulário específico, utilizando uma linguagem de códigos estabelecidas por eles, restringindo a comunicação somente ao grupo.

As atividades externas foram também momentos relevantes de sociabilidade, especialmente em relação aos elementos de brincadeira e zoeira, com os quais as interações eram vividas, incluindo o percurso de trânsito realizado pelo carro oficial da Unidade, que, por si só, se constituiu também como espaço de sociabilidade. Isso não significa que momentos de zoeira entre jovens eram restritos aos momentos de atividades externas. Eles também foram observados durante as oficinas de artesanato e estavam presentes no relato dos jovens sobre a convivência interna da Casa.

Tem muita brincadeira dentro da casa. Brincadeira de lutinha, de ficar malhando os outros, que tem gente que apela, mas tem gente que não liga né?! Tipo brincadeira de ficar dando treta na orelha dos outros, assim [mostra como é estralando os dedos na sua própria orelha]. (Marcos Henrique, 17 anos).

Agora, assim, eu fico assim mais no meu canto. Agora, as pessoas que eu já converso que ficam no meu quarto, aí a gente fica na brincadeira, na zoeira. Aí o tempo passa e você nem vê e assim vai todo o dia (Don Juan, 18 anos).

Que nós brincamos aí, amizade, esses trem aí é bom né? Conhece gente, nós brincamos aí, ficamos conversando.... Tipo assim, nós fica malhando um ao outro. Ficam com uns negócios na orelha aí, fica malhando um ao outro e fica rindo à toa. De boa! ... Nós gostamos! Aí finge que nós tamo fumando maconha, mas de mentira, né, não pode... Nós ficamos gastando nesses trem, fica vendendo droga aí dentro: barraco 3 tem maconha, vou lá comprar 10 contos de maconha [um tipo de brincadeira dentro da Casa] (Kleiton, 16 anos).

É possível inferir que a dimensão de sociabilidade não somente esteve presente na experiência dos jovens, como também foi um relevante aspecto no processo de construção de sentidos sobre a experiência. Foi possível perceber que o espaço da medida também era espaço de se estabelecer interações, laços e vínculos, mesmo que frágeis, podendo ser interrompidos ou desfeitos rapidamente. Durante a vivência concreta da experiência de semiliberdade, conviveram o sentido da privação, marcado pelo peso de estar “preso”, pelas angústias, estigmas, inseguranças, desafios da convivência tensa, do “testar a fé” constante; assim como o da sociabilidade, marcado pelas relações mais livres, pelo estabelecimento de laços mais fraternos, bem como pelas relações de amizade. Os vínculos de amizade chegaram a extrapolar os “muros” da Unidade – conforme relatado por alguns jovens –, que inclusive se encontravam nas saídas aos fins de semana. A experiência da medida também foi espaço para os jovens lidarem com a questão das rupturas desses vínculos.

O fato de estarem vivenciando uma experiência comum não excluía os aspectos individuais dessa experiência, no que diz respeito ao processo judicial a que cada um deles estava vinculado. Sendo assim, uns foram desligados primeiro, outros foram transferidos por

medida protetiva ou para ficarem mais próximos de suas famílias, outros ainda “meteram o pé”, isto é, evadiram da medida. Assim, a experiência foi também composta pelo sofrimento de lidar com a fragmentação de vínculos por eles valorizados, e, de certo modo, reforçou o contexto social cada vez mais fluido, de laços mais frágeis e vínculos descontínuos, no qual os jovens estavam inseridos.

4.1.6 *O sentido de liberdade na semiliberdade: “Nossa, nem parece que nós tamo preso, né menor?”*

Outro sentido foi se constituindo na análise como sentido de liberdade. Foi possível perceber alguns elementos de liberdade, mesmo em uma experiência de privação. Porém, o sentido de liberdade apontado pela análise extrapolou a ideia de liberdade inerente à perspectiva da própria medida. Conforme abordado anteriormente, a proposta político-pedagógica da MSE de semiliberdade tem a intenção de possibilitar aos jovens momentos de liberdade acompanhada, durante o cumprimento da medida, com o intuito de ensinar sobre os usos da liberdade, bem como suas consequências. Desse modo, a liberdade inerente ao cumprimento da MSE está mais voltada para a noção de uma liberdade física, “para além dos muros” da Unidade, através das atividades e saídas externas propostas.

Era possível vivenciar, de fato, liberdade em um contexto de restrição? Que sentido de liberdade era este que aparecia nos relatos? Os jovens mais uma vez construíram um caminho de ressignificação da experiência. A análise mostrou que, embora parecesse contraditório, eles atribuíram, direta ou indiretamente, à experiência da medida, o sentido de liberdade, compreendido nesta análise como possibilidade de acesso a outras experiências, na perspectiva do Direito. Isso significou que, a partir, daquela vivência, os jovens puderam ter acesso a espaços, experiências socioculturais, como também a outras e novas relações sociais e afetivas. . Os jovens retrataram ainda possíveis contribuições da medida para a sua vida.

Igual, nós fomos ontem tomar banho no rio lá, nem parece que está preso não, moço! Os menor veio falando ontem: “Nossa, nem parece que nós tamo preso, né menor⁴⁰?” “Parece não, menor”. Nunca vi um preso sair de lazer assim (Ronan, 17 anos).

Algumas partes aqui dentro são boa. Levar a gente ao cinema, jogar bola, até caminhada eles leva nós pra fazer. Eu nunca fiz uma caminhada na minha vida (Kleiton, 16 anos).

⁴⁰ “Menor” – uma das expressões usadas pelos jovens para se referirem uns aos outros, nos diálogos que eles estabeleciam.

É aproveitar, né veio. Que nem, eu tinha vontade de disputar um campeonato de futebol, quase nunca disputei. Só uma vez e meu time perdeu. Tipo assim, participar de mais quadrilhas na minha vida, primeira quadrilha que eu vou dançar, tipo assim é um começo né, veio, um começo pra tudo (Don Juan, 18 anos).

Os relatos reforçam os contextos socioculturais precarizados e de violação, nos quais os jovens pesquisados sempre estiveram inseridos. Tratam-se de contextos de exclusão e violência, que se constituem por meio da violação de direitos básicos, e assim, da negação de acessos variados, como em relação aos equipamentos públicos, a bens de serviço e bens culturais, ao trabalho e renda dignos, entre outros, restringindo as possibilidades dos jovens de viverem com dignidade o direito à juventude. Esses jovens já vivenciavam a experiência de privação, mesmo antes de estarem em cumprimento de MSE de restrição de liberdade. Desse modo, a condição de privação dos jovens pesquisados não estava atrelada apenas à limitação física, espacial. O mesmo acontecia em relação à condição de liberdade. Ambas eram constituídas a partir dos contextos socioculturais e econômicos, nos quais os jovens estavam inseridos. Assim como, a dimensão da liberdade também foi percebida na experiência de privação.

Diante desse contexto, as experiências da medida de semiliberdade significaram, para alguns, a possibilidade de acessar outras experiências, que até então lhes eram negadas: as atividades externas de esporte, cultura e lazer e os cursos de qualificação profissional, consideradas pelos jovens entre as boas experiências da medida de semiliberdade.

Por causa que eu aprendi uma... É, uma profissão que eu não tinha, aí eu fui. Achei essa oportunidade de fazer e fiz (Edson, 18 anos).

Foi o momento de... se eu tivesse no mundão aí, eu tinha, fazia curso, não, num fazia nada. Aí eu consegui fazer curso de mecânica de moto, fiz três curso de informática. Isso daí que eu vou guardar pra mim, né?! Apesar de está preso, eu corri atrás do prejuízo ainda, né? Isso daí vai ter uma história pra contar também (Marcos Henrique, 17 anos).

Ao contarem sobre a experiência de realização de um curso profissionalizante, os jovens expressaram sentimento de valorização, ligada à ideia de que, ao fazerem um curso mesmo estando em condição de privação de liberdade, tinham uma oportunidade, e, portanto, esse acesso era significado como momento de liberdade, uma vez que não o teriam se estivessem no “mundão”. Foi também possível perceber que o significado que os jovens deram à experiência dos cursos se atrelava ao sentido moral, possibilitando “correr atrás do prejuízo”.

Se voltarmos o olhar para a fala do jovem Don Juan, é possível perceber outro aspecto, que para esta análise se tornou potente. Refiro-me ao momento de fala em que o jovem afirmou que a medida de semiliberdade é um começo. Essa afirmação foi reforçada pelo mesmo jovem, em um outro momento de entrevista, na seguinte fala:

Tipo assim, você fica aqui dentro, aqui, assim, você pode ver que você pode sair. E se não voltar, se você quiser, você pode aprontar lá fora e voltar e não dar nada [...] Você tem que ter responsabilidade com muita coisa, isso aqui, tipo assim, é o princípio, é o começo (Don Juan, 18 anos).

Para a análise, essa representação construída sobre a medida tornou-se um tanto quanto instigante e intrigante. Na minha busca, enquanto pesquisadora, pelos sentidos e significados que os jovens atribuíram a tal experiência, foi muito impactante receber essa resposta, como elemento de pesquisa: a experiência da medida socioeducativa de semiliberdade pode significar o começo, o princípio da história de vida de um jovem de 18 anos de idade. Após um certo tempo de reflexão, fui construindo um caminho reflexivo que me possibilitou compreender que havia a possibilidade de, a partir da experiência concreta da MSE, o jovem manifestar um movimento de ressignificação da sua própria trajetória de vida. Desse modo, a experiência da semiliberdade demarcaria a possibilidade de um novo começo, um novo início da sua história de vida.

Em um primeiro momento, a inferência analítica logo atrelou-se ao sentido de liberdade, por compreender que, para alguns jovens, a experiência da semiliberdade era significada como um lugar de repensar a própria realidade de vida, muito embora esse não fosse um sentido hegemônico. Essa questão será tratada com mais detalhe no tópico a seguir.

No entanto, apenas essa inferência não era suficiente, pois tal questão persistiu sem uma conclusão satisfatória. E assim, foi possível compreender que a ressignificação oferecida pelo jovem estava, na verdade, mais marcada por um processo de negação da sua trajetória de vida, como indigna, não merecedora, criminalizada, tendo em vista os contextos ilícitos nos quais se estava envolvido. A possibilidade de recomeço estava interligada à ideia de ruptura brusca com tudo o que viveu antes da medida. E desse modo, foi ficando nítido na análise o quanto a ideia de recomeço, para os jovens pesquisados, estava fortemente associada à lógica moral, no sentido dos modos de ser e fazer que permitissem que eles fossem aceitos e tratados com dignidade pela sociedade, e assim, permitissem a eles ser gente. Nesse aspecto, ao mesmo tempo que a ideia de recomeço estava ligada à possibilidade de repensar a sua trajetória, constituindo o sentido de liberdade, poderia ser vista sob a perspectiva moralizante,

na qual repensar as trajetórias e os rumos de vida só seria possível com a ruptura radical com a situação ilícita que o jovem vivenciava

4.2 A experiência de provação: entre o trágico e o limítrofe e suas ambiguidades

Até o presente momento da análise foi possível abordar os sentidos e significados que se fizeram presentes de modo marcante nos relatos dos jovens sobre a sua experiência. Para finalizarmos esse percurso reflexivo, analisamos a dimensão da prova. Essa dimensão se tornou mais um elemento nessa tessitura. Primeiramente, no sentido de viver a experiência da semiliberdade como uma prova que eles tinham que passar e, assim, demonstrarem que mudaram de vida. E, ao mesmo tempo, precisavam lidar com o sentimento de querer sair “dessa vida”, mas não conseguirem, revelando a situação trágica e limítrofe em que se encontravam.

De acordo com Melucci (2004), o cenário da complexidade do sistema global na modernidade deixou o legado da necessidade e da responsabilidade de “existir como indivíduo” (p. 59). Isso significa que nas sociedades modernas aos sujeitos é colocada a tarefa de serem indivíduos da ação e se responsabilizarem cada vez mais pelo seus sucessos e/ou fracassos. Sendo assim, a vivência desse legado supõe que o indivíduo enfrenta cotidianamente, em seus contextos sociais, um conjunto de desafios.

Segundo Kathya Araujo e Danilo Martuccelli (2010), a noção de prova⁴¹ supõe um tipo de indivíduo que se encontra obrigado, por razões estruturais, a enfrentar inúmeras experiências nas quais são postos à prova. Para os autores, a vida social está cada vez mais marcada por uma série de desafios (escolares, laborais, relacionais etc.) dessa espécie. Nos processos de avaliação, os indivíduos passam por uma espécie de sistema de seleção. Tais provas seletivas são de natureza distinta, podendo ser mais formais (escola, trabalho etc.), menos formais (urbanas e familiares), intersubjetivas ou ainda existenciais, entre outros. Porém, em todas elas, os atores podem ser aprovados ou reprovados, ter sucesso ou fracassar. “*Las pruebas serían las que explicarían el juego diferencial que se vincula con las distintas características sociales de los individuos (en términos de clase, género, edad, estado de salud, recursos materiales y simbólicos, etc.)*” (ARAUJO, MARTUCCELLI, 2010, p. 84).

⁴¹ Faz-se importante mencionar que não iremos aprofundar sobre a noção de prova neste trabalho, mas citamos como importante referência os trabalhos desenvolvidos pelo sociólogo Danilo Martuccelli sobre a sociologia do indivíduo, nos quais investiga essa noção. Para o autor, “*las pruebas son desafíos históricos y estructurales, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, que los individuos - todos y cada uno de ellos - están obligados a enfrentar en el seno de una sociedad*”. (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012, p. 16).

Nesse sentido, lidar com essas provas supõe contar com determinados suportes, pelos quais os indivíduos poderão dar diferentes respostas frente aos desafios, bem como mobilizar de maneiras específicas os recursos que possuem. Desse modo e em diálogo com os mesmos autores, apontamos que não são todos os atores que estão igualmente expostos aos desafios da globalização. Embora as provas sejam comuns a todos os atores sociais, elas se diferenciam em função dos diferentes contextos de vida, nos quais as pessoas, e neste caso os jovens, dispõem de diferentes suportes.

O movimento analítico perseguido nesta pesquisa permitiu localizar essa dimensão, uma vez que foram ficando cada vez mais latentes alguns aspectos, sentimentos e cenas, pelos quais os jovens retrataram diferentes situações de prova vividas durante a experiência da medida. Sendo assim, na dimensão de prova, se entrecruzavam os sentidos da privação e da masculinidade, reforçando a metáfora “testar a fé”, pela qual os jovens contaram sobre as situações constantes de provação, na relação cotidiana entre eles e na relação com os agentes socioeducativos, principalmente os agentes homens. Nas falas dos jovens sempre eram reforçadas cenas de disputa e dominação do território da medida, por parte deles mesmos, mas também na relação de poder existente entre os jovens e os agentes. Viam-se em constante situações de testes, um querendo “testar a fé” do outro, um querendo “enfumaçar a cadeia” do outro e deixar a “caminhada lombrada”; e assim, era reproduzida a lógica de dominação e de guerra vivida no mundão, também dentro da “semi”. De tal modo, os jovens também expressavam os sentimentos de revolta e raiva que sentiam ao lidar com essas situações, bem como deixavam nítida a dimensão da tensão, da insegurança e da desconfiança com as quais as relações eram estabelecidas no interior da medida.

Essas situações da prova estavam presentes tanto dentro quanto fora da medida, por meio das diferentes situações de “guerra” nos contextos do “mundão” e das novas situações de “guerras” emergidas no contexto da privação. Essas circunstâncias, nas quais os jovens pesquisados estavam inseridos, geravam também diferentes e constantes situações de risco. Nesse sentido, nada mudava na vida dos jovens, em relação às situações de guerra em que estavam envolvidos, a partir do momento que eles iniciavam o cumprimento da medida. Isso significava que os conflitos e disputas, ou, os “problemas” e as “guerras”, conforme os jovens diziam, nos quais estavam envolvidos antes da medida, permaneceriam os mesmos.

Você quer prosseguir, prosseguir com a guerra. Se eles quiserem guerra é isso mesmo. Você não vai falar que não vai querer guerra, parar, vai apaziguar, tipo parar a guerra. Você vai querer mais ainda. Igual, eles têm o morro deles lá e nós tem o nosso morro do lado de cá. Se eles falar que quer guerra contra nós, nós vamos querer que eles firma o pé, ué! Que eles podem

firmar o pé lá e vim, que nós tá esperando [...] É tipo você... ter guerra, guerra... os outros te ameaça ali, se você pensar em sair do crime, deixar pra lá, suas guerras não vão morrer, você não vai esquecer suas guerras rápido, eles não vão te esquecer. Se você sair e abandonar o crime aqui, para a mente deles não negociou nada, não, na hora que eles tromba com você é pedra, você pode tá na igreja o que for (Edson, 18 anos).

H- Tudo é por causa de tráfico esses trem, por causa de droga e a gente não anda tranquilo no meio da rua... Igual, onde eu tô na semi, se guerra quiser pegar, pega ué... Mas tô de boa.

P- Você fala “se guerra quiser pegar, pega”, por quê, assim?

H- Uai, neguim tá aqui dentro, tipo, manda para os cara, “Não, tal e tal hora ele sai”. Vai lá e mata mesmo. Igual o João, mesmo, foi só ele sair daqui, ele morreu (Heitor, 13 anos).

Além disso, outras “guerras” se iniciavam, agora, porém, no novo território de tensão, o território da Casa de Semiliberdade, onde havia, por exemplo a “guerra declarada” e a não declarada. Esta última se referia à relação de tensão e desconfiança constante. Mesmo sem um conflito demarcado, a qualquer momento ele poderia surgir, como em um campo de batalha. Já na “guerra declarada”, a disputa era anunciada e a tensão, além de constante, era redobrada, uma vez que o confronto era somente uma questão de tempo e estratégia dentro do código de ética que existia entre os jovens.

Logo depois a agente Camila me chamou no canto e foi me contando as notícias novas (estava retornando ao campo depois de um intervalo de vinte dias). A primeira notícia foi do assassinato do jovem João. Fiquei sem reação na hora. Um sentimento de tristeza e inutilidade me tomou... no momento meus olhos se encheram de lágrimas, fiquei ouvindo ela me contar e fui imaginando a cena: ele estava indo para o trabalho e no caminho, já bem próximo do local de trabalho, que era também a casa que ele morava (pois estava trabalhando com o irmão em uma oficina), “tomou” cinco tiros. Tudo isso mexeu muito comigo, pois ele era um dos jovens sujeitos da pesquisa, que eu pretendia continuar entrevistando. Só conseguia pensar na última entrevista, em como ele era engraçado, nas histórias da família dele, no seu contexto de vida, enfim... Tudo indica que foi uma morte encomendada por alguma “guerra” que ele tinha. Há também a suspeita de ter alguma relação com outro jovem da semiliberdade, por conflito entre eles (Trecho do Diário de Campo, 12 de julho de 2016).

Nesse mesmo sentido se evidenciava, na experiência desses jovens, a condição de risco, na qual eles continuavam inseridos, como o caso do João fortemente e brutalmente revela. A cena descrita infelizmente retrata a realidade de centenas de jovens que vivenciam contextos semelhantes aos dos jovens desta pesquisa. Escancara, mais uma vez, os contextos sociais de vulnerabilidade, de relações sociais injustas, opressoras e violentas, de processos de desumanização, que banalizam a própria dimensão da vida e assim produzem o extermínio da juventude brasileira, principalmente as juventudes negras e pobres.

R- Os meninos já tinham parado de jogar bola, só tava eu e aquele cara assim na arena jogando um pepita lá aí os menor tava lá onde os agentes fica sentado num banco lá, os agentes também mexendo no telefone, aí o cara entrou do nada, moço, arrancou o capacete, arrancou o revólver da cintura...

P- Ele entrou lá dentro, lá dentro do campinho, lá?

R- É.

P- Hã...

R- Entrou, já arrancou o revólver, arrancou o capacete e já começou a conversar comigo: “Cadê o Leandro, cadê o Leandro”?... “Ô, moço, não sei de Leandro, não”. Aí pelo papo que ele viu que era eu [eles já se conheciam fora da medida]. “Ô, moço, é eu, é eu”. O cara travado: “Cadê o Leandro, cadê o Leandro”? “Ô moço, eu não sei de Leandro não”. Aí ele perguntou os de menor: “Vocês não são do semi, não?” “Não, nós não é do semi, não”. “Está cheio de agente rapaz aí. Como você não é do semi?” Aí ele foi e olhou pra mim de novo: “Cadê o Leandro, cadê o Leandro?”. “Ô, moço, eu não sei de Leandro, não”. Maior paia, apontando o revólver pra mim, assim. “Ô, moço, sou eu, sou eu!”. Foi aí, ele saiu e olhou pra mim de novo: “É, moço, você está mentindo pra mim, moço”. Aí depois que o cara saiu nós falamos com os agentes: “Ô, moço, vocês não viu? Qualé, vocês não viram o cara entrando de revólver aí dentro, não?” “Não, eu não vi, não”. Aí eles já foram lá no portão e viram o cara saindo de motoca, falei: “Ô, moço, vamos embora que eu não vou ficar aqui, não” (Ronan, 17 anos).

Aí o tanto de problema, vai que cê tá indo pra escola uma pessoa que você nem conhece confunde você e dá tiro em você. Esse trem aqui tá perigoso! É semiliberdade está cemitério, ué!... Semi, cemitério, não tá nem semiliberdade mais não. Esse trem aqui qualquer hora tem mais um pra morrer aqui, esse trem aqui tá perigoso demais (Marcos Henrique, 17 anos).

Os relatos também retratam as situações de prova que compunha parte significativa da experiência desses jovens. Os momentos de liberdade, ou melhor de semiliberdade, como o trajeto para a escola, uma atividade externa, e/ou a saída para a casa nos finais de semana poderiam se tornar momentos arriscados, inseguros e incertos, nos quais os jovens estavam correndo variados riscos, inclusive o de perder a própria vida. Nesse sentido, foi possível perceber que a dimensão de prova vivida pelos jovens durante a experiência da “semi” também estava atrelada aos riscos que tal experiência reforçava e, ao mesmo tempo, ofertava. A experiência desses jovens era cercada de muitos desafios.

Nesse sentido, outra metáfora, indicada pelos jovens, se fez presente na análise: “semi-cemitério”. Essa expressão utilizada na fala do jovem Marcos Henrique (17 anos) – citada acima –, diz muito sobre a experiência de viver em restrição de liberdade e em constante situação de risco, teste e prova. De tal modo, as atividades e os momentos de “liberdade vigiada” ofertados eram colocadas em risco, tanto no sentido de poderem ser extintas da rotina da medida, de acordo com o grau de ameaça e insegurança que poderiam causar aos jovens e equipe técnica da medida, quanto no sentido de colocarem em risco a vida dos próprios jovens. Contudo, a própria condição de semiliberdade era colocada em prova. As

atividades da “semi” que deveriam contribuir nos processos de socialização, bem como possibilitar novos processos de inserção e pertencimento social, se transformaram, em determinados momentos da experiência, em mais um risco e uma ameaça à liberdade e à vida: “Aqui os outros escolta você, mata você, tudo de problema de ruim que você pensar, pensa comigo? ... Esse trem ... ah, sem comentários” (Marcos Henrique, 17 anos).

Diante disso, foi possível afirmar que, não diferentemente dos contextos socioculturais e econômicos vividos pelos jovens fora da privação, o da medida era também contexto de risco: seja de sofrerem e reproduzirem violência física, moral, emocional; de continuarem não acessando direitos sociais básicos; de continuarem estabelecendo relações com o mundo ilícito; de serem autores de outros atos infracionais; de não terem outras alternativas de futuro, enfim, risco de perder a própria vida.

Nesse sentido, a análise apontou para a compreensão de que os jovens pesquisados vivenciaram uma situação trágica⁴². Alimentavam o desejo de saírem da condição de contravenção, estimulados ou forçados pelo sistema socioeducativo e pelas famílias, mas, ao mesmo tempo, não viam perspectivas de romper laços e compromissos com o mundo do crime. Não conseguiam sair “dessa vida”, não só no sentido da vida ilícita, conforme os jovens significavam, mas também em relação ao círculo de opressão e exclusão social no qual estavam inseridos. Os jovens continuaram expostos a contextos sociais precários e de violência, na perspectiva da violação de todo e qualquer direito social, inclusive, o direito à vida.

Essa vida não compensa, não, eu penso é... Se eu pudesse voltar atrás, ter uma vida boa. Mas, depois que a gente arruma guerra, esses trem, é difícil pra sair, minha filha! Você pode até abandonar, o problema são as guerra abandonar a gente (Heitor, 13 anos).

⁴² O sentido de tragédia trabalhado nesta dissertação está relacionado com a literatura grega, especialmente, referente ao aspecto dramático, pelo qual a tragédia é resultado de ausência de solução. Não há outra saída do que aquela determinada pelo destino, como uma sina. Nesse sentido, o importante é ressaltarmos que os jovens pesquisados vivem a sua condição como um destino do qual não podem escapar. Vivem no limite entre a vida e a morte, entre a liberdade e a prisão, entre ser trabalhador e ser criminoso, entre o futuro e os horizontes encurtados.

É perigoso para tudo quanto é jeito! Mas pra mim é normal, porque eu tenho guerra só lá no Santo Antônio [bairro da cidade de Governador Valadares]. Lá no Santo Antônio, aqueles caras, eu tentei pegar eles, só que eles não morreram. Agora eles vão ficar atrás de mim, né? Mas eu nem fico pensando nisso, não. Só ficar na atividade mesmo, não moscar muito, só ir pra escola e voltar mesmo, pra mim é de boa [...] O negócio é o pessoal lá fora. Na hora que você sair, você é doido! Os cara não vão te deixar quieto, não, vão querer perturbar. Os caras vão atrás de você. Como é que você fica de boa? Negócio é isso, né? Igual, você, tipo, se você saísse e não tivesse nada, você ficava de boa, né?! Eu ficava de boa demais, mas sei lá, acho que não tem como ficar de boa, não (Ronan, 17 anos).

A experiência da semiliberdade, como experiência de provação, era, por conseguinte, ambígua. Os jovens queriam “sair dessa vida”, “ficar de boa”, porém as condições para romperem com a sua trajetória, com as pendências que tinham no mundo fora da medida, eram muito frágeis. Havia um desejo de mudar, mas também havia um sentimento de que não tem saída, o que configurava uma experiência trágica. Os jovens iam tentando administrar essa condição, vivendo, assim, em constante situação limítrofe, que nem sempre se dava de modo tão racional e/ou estratégico.

Foi possível perceber que, ao falarem da experiência da medida, os jovens apontavam para a percepção de que contribuía e/ou interferia na sua mudança de pensamento e possível mudança de vida. Porém, eles também apontaram para uma direção contrária, na qual a medida de semiliberdade não fazia ninguém mudar de vida – essa percepção era demarcada especialmente por dois jovens (Heitor, 16 anos, e Cauã, 15 anos). Para esses, a MSE de semiliberdade era uma questão de tempo. Eles iriam “pagar” pelo ato infracional que cometeram, para não terem mais nenhuma dívida com a justiça e poderem sair e continuar a sua rotina no “mundão”, resolverem seus “problemas” e recuperarem o prejuízo, no que se refere ao envolvimento com práticas ilícitas, especialmente no que se refere ao universo do tráfico de drogas.

Cadeia é só um lugar pra você pensar o que você vai fazer quando sair. Isso aqui vai deixando a gente com raiva. Você acha que alguém sai daqui muda de vida? Ninguém muda de vida, minha filha! Muda quem quer. Eu saindo daqui, eu vou continuar do mesmo jeito que eu tô, minha filha. Se for pra eu morrer, eu vou morrer, se for pra eu continuar vivo, eu vou continuar vivo. Não estou nem agarrado com nada (Kleiton, 16 anos).

Muda nada, esse trem muda nada [...] Tá é deixando eu mais revoltado (Cauã, 15 anos).

Para alguns, a medida contribuía para reforçar os sentimentos de raiva e revolta. Os jovens manifestaram revolta em relação à sua própria vida, pelo fato de estarem em situação de privação de liberdade. E, de tal modo, esses jovens criaram uma representação mais

restritiva, considerando tal experiência como espaço para pensar sobre as coisas do mundo, as formas pelas quais irão resolver seus “problemas” e suas “guerras”, após o cumprimento da medida, e assim, continuar mantendo sua relação com o mundo ilícito. A mesma visão desconsidera ou não concebe à MSE de semiliberdade como lugar de “mudança de vida”, de repensar sobre a sua realidade. Ao contrário, reforça as condições precárias e vulneráveis nas quais os jovens estavam inseridos. Com isso, não se ampliaram, na visão de alguns jovens, as possibilidades de pensar e repensar sobre a sua realidade, bem como outras formas de se afirmar como sujeitos jovens”.

Para outros, a medida era também lugar de vivenciar a experiência de pensar sobre si, sobre sua vida, sua realidade. De certa forma, foi possível perceber que a medida provocou nos jovens essa atitude reflexiva, inerente à condição humana, que se refere ao inacabamento do ser humano e ao reconhecimento de ser condicionado, mas não determinado (FREIRE, 1996). Não se tratava de um pensamento harmonioso. Ao contrário, era conflituoso, incerto, melhor dizendo, ambíguo, pois tensionava o próprio sujeito, seus desejos, valores morais, percepções sobre a experiência e sobre o futuro, entre outros.

Mexeu..., Sei lá, parece que a cabeça virou outra, né, Jorddana. Amadureceu. Pensar mais nas coisas... Antes eu não queria saber de nada, não. Nossa, eu era largado, menina! Queria saber de nada. Chegava de madrugada em casa, passava a noite em claro, enchia a cara na droga... (Ronan, 17 anos).

Eu tô com a mente diferente. Eu num posso demonstrar para você, mas eu tô com a mente diferente. Porque antes, era só coisa errada, mesmo, vender droga, roubar, fazer um mal pros outro... (Marcos Henrique, 17 anos).

Ah, antes eu não pensava em nada, não. Eu era de menor, colocava revólver na cintura, saía que nem doido para dar tiro nos outros... Eu era doido, mesmo, qualquer hora que me chamava, quando eu era de menor, “Vamo aqui, vamo ali, vamo fazer aquilo”. Por isso que eu falo, isso é cabeça dos outros. Aí, depois que a gente cai no lugar, que a gente pára pra pensar. Aí eu fui parar para pensar, é, hoje eu estou aqui e ninguém manda um futuro⁴³, ninguém vem me visitar, ninguém me ajuda em nada, ninguém dá nada à minha mãe, muita coisa que acontece depois que você vai preso (Leandro, 18 anos).

Nesse sentido, a análise também revelou que esses dois aspectos estavam presentes na experiência de todos os jovens pesquisados. Ao falarem dessa experiência os jovens tendiam a reproduzir um discurso que à primeira vista parece uma adesão à proposta do sistema socioeducativo, colocado em prática através da MSE de semiliberdade. No entanto, ele estava marcado por ambiguidades. De um lado, a noção de que a medida mudava o pensamento,

⁴³ A expressão futuro, neste contexto, denominava as coisas que as famílias levavam para os jovens durante o cumprimento da medida socioeducativa, especialmente quando levavam alimentos.

fazia o jovem ter “outra cabeça”. Do outro, a noção de que a medida não fazia ninguém “mudar de vida”.

De acordo com Marilena Chauí (1986), podemos inferir que a questão da ambiguidade está relacionada, entre outros aspectos, com a capacidade de percepção. Nesse sentido, pode ser compreendida como uma maneira de perceber, ou uma perspectiva para perceber algo, fenômeno e/ou contexto vivido, considerando a sua totalidade, e não somente aspectos de modo isolado. Para a autora, a ambiguidade rompe com conceitos dicotômicos, pois não tem como ponto de partida um raciocínio sistemático e teórico, mas sim, tende a uma consulta direta à realidade estudada. Desse modo,

ambiguidade não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco. Ambiguidade é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, sendo elas também ambíguas, constituídas não de elementos ou partes separáveis, mas de dimensões simultâneas que, como dizia ainda Merleau-Ponty, somente serão alcançadas por uma racionalidade alargada, para além do intelectualismo e do empirismo (CHAUÍ, 1986, p. 123).

Seguindo nesta reflexão, os jovens vivenciavam constantes situações limítrofes, no sentido mesmo da palavra: aquilo que faz limite ou fronteira entre uma coisa e outra, que vive no limite ou tem limites comuns. Refere-se a outra situação que os jovens pesquisados enfrentaram para viver e conviver com a condição de restrição de liberdade. Eles viviam sempre entre o lícito e o ilícito, entre o desejo de abandonar a condição de envolvido, de sair “dessa vida” (parar de envolver em práticas ilícitas), e isso não ser uma realidade concreta nos contextos vividos por eles. Todos os jovens relataram o sentimento de arrependimento que sentiam logo no início da medida, e junto com ele crescia o desejo de mudarem os rumos de suas vidas, expressado, por eles, como o desejo de “sair dessa vida” e/ou “parar de envolver”. Porém, afirmaram também que após o início das saídas para os finais de semana, ficava ainda mais difícil concretizar tal desejo, e logo começavam a se envolver no mundo ilícito de novo. Os relatos a seguir retratam algumas das diferentes cenas nas quais a constante situação limítrofe, com todas as provações e desafios, se fazia concreta na experiência dos jovens.

Ah, tipo assim, tá no crime, era lombrado... Você sair, assim, você não consegue sair fácil... Eu entrei foi agora e já não quero sair. Se eu tivesse no crime há mais tempo. Aí sim, eu entrei agora e tem como eu sair mas eu não tô conseguindo, não (Edson, 18 anos).

Não assim, fechamento, fechamento eu tenho né?! Porque quem num tem fechamento, né, quem não tem? Mas tipo assim, antes eu só ficava na casa deles, né, mas, agora eu não tô ficando muito não. Passo só e cumprimento, fico perto um pouco, mas, quando eu vejo que eles tá fragado⁴⁴ eu nem fico perto. Porque se eu rodar aqui, minha filha, é capaz de eu cair no CIA... É, minha filha, se você for fazer uma coisa, você tem que pensar o bem e o ruim, porque antes eu só pensava o bom: “Ah, vamo que vai dá certo”. E acabava dando errado. Agora eu tô pensando é muito tempo antes de fazer as coisas, porque hoje não tá brincadeira, não, qualquer coisa você tá sendo jogado fora... Mas eu penso mais, moço, tipo assim, ah, são as coisas que você sabe! Penso, “chegar lá em casa vou aprontar”, “Ah, não. Não vou aprontar, não”, esses trem assim que vai passando na cabeça e cê sabe quais trem que passa na cabeça de adolescente, né? Aprontar. (Marcos Henrique, 17 anos).

Pensava em abandonar, né, mas eu vendia droga. Mas tipo, muitas vezes dá desacerto, a gente perde droga, esses trem. Aí eu tinha que fazer meu corre pra pagar... Essa vida é, tipo, um degrau, vai subindo a cada momento, mas quando dá pra você cair, também, você cai de uma vez (Heitor, 13 anos).

Também tem vez que eu penso em mudar, tem vez que eu penso em ficar nessa vida aí que eu já estou envolvido. Já tem guerra e se eu mudar vai ser pior ainda, moço, fico pensando... (Ronan, 17 anos).

Tipo, eu não vou mudar, não, eu tenho muito problema lá fora. Gente querendo me matar. Aí eu mudo de vida e mesmo assim esses caras não perdoa, não, tá nem agarrado se eu mudei de vida. Pega e me mata. Isso aqui pra mim é lero-lero! Vou pagar, vou sair, vou continuar do mesmo jeito que eu estava, eu não vou mudar nada, não, você tá doida? (Kleiton, 16 anos).

Aí eu fico só entocado, só entocado... Se a polícia te botar a mão e forjar! Mas graças a Deus, eu estou aqui! Se eu não tivesse aqui eu estava lá preso [medida socioeducativa de internação]. Mas saindo daqui eu vou firmar o pé mesmo, ficar entocado é a cara, né?... Arrumar um serviço disfarçado e trabalhar. O melhor que tem, arrumar um emprego. Isso que eu quero, arrumar um emprego nessa área que eu fiz aí, tipo isso aí [curso de Técnica de Solda que realizou durante a medida], quero ver se eu consigo arrumar um emprego... (Edson, 18 anos).

Ao falarem sobre o contexto da experiência da medida, os jovens também abordaram questões sobre os contextos de vida e, constantemente, relataram sobre o desafio e a dificuldade de viver, ao mesmo tempo, duas condições, a condição de jovem em cumprimento de MSE e a condição de envolvido. Eles enfrentavam cotidianamente situações trágicas e limítrofes, estavam sempre no limite entre o mundo da medida e o “mundão”, cumprir as regras da medida e continuar se envolvendo com práticas ilícitas, mudar de vida e continuar nessa vida, e assim, enfrentavam as provações que tais situações implicavam. Do mesmo modo, eles precisavam administrar essa vida ambígua - vida na medida e a vida no “mundão” -, com todas as suas dimensões, dilemas, desafios, tensões, riscos, entre outros, que cada

⁴⁴ “Fragado” – significava que estava de posse de alguma coisa ilícita.

contexto reservava e, na maioria das vezes, impunha como as únicas condições mais concretas de viver e constituir a sua condição humana e social.

5 PROJETOS DE FUTURO E O CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

No movimento investigativo perseguido e vivido durante o trabalho de campo, busquei trilhar caminhos que me levassem ao encontro dos jovens sujeitos da investigação, e, assim, com toda a consciência da complexidade desse processo, conseguir compreendê-los como sujeitos sociais, na sua condição juvenil. Nesse esforço, o caminho trilhado também tinha como miragem os projetos de futuro que eles constituíam para suas vidas.

Acreditava que esse diálogo seria possível com jovens em contexto de restrição de liberdade, inseridos na medida de semiliberdade, mesmo considerando que a situação na qual eles se encontravam poderia interferir de maneira mais incisiva (ou determinante) na construção de concepções e discursos mais prontos, inclusive moralizantes. Estava motivada para compreender se a hipótese de que os jovens construíam perspectivas em relação ao futuro se confirmava. Nesse sentido, levantei as seguintes questões: como esses jovens construíam seus projetos de futuro? Quais eram seus sonhos, desejos, perspectivas de vida? Até que ponto a experiência da semiliberdade repercutia na constituição dos seus projetos de futuro? Em que medida os jovens percebiam algumas relações entre a experiência da medida socioeducativa de semiliberdade e seus projetos de futuro?

Desse modo, apresentarei durante esta seção a concepção de estudiosos sobre a temática juventude e projeto de futuro. Acrescentarei à reflexão a dimensão da privação de liberdade vivida pelos jovens pesquisados, problematizando, a partir dos dados da pesquisa, a relação que estabelecem com o tempo futuro, seus planos e perspectivas de vida.

5.1 Juventudes e projeto de futuro

A condição juvenil vista como uma experiência social de construção das identidades juvenis permite levar em conta que a vivência de tal momento do ciclo da vida se caracteriza por experimentações nas diversas dimensões da vida subjetiva e social e do exercício de sua inserção social, momento este que pode ser crucial para o jovem se desenvolver plenamente como adulto e cidadão. Segundo Carmen Leccardi (2005), é no tempo de vida juvenil que a identidade pessoal se constrói em relação a uma projeção de si no tempo vindouro. É neste contexto que emerge a noção de futuro ligada à ideia do adiamento das recompensas, que marca a sociedade até os dias atuais. Esse mecanismo de adiamento das recompensas para um tempo que há de vir se assenta em uma concepção de juventude vista como um tempo privilegiado de preparação, bem como um tempo privilegiado para a elaboração de um determinado projeto de futuro.

É nesse processo latente de descobertas, emoções, conflitos e crise que os jovens se questionam: “Quem eu sou?”, “Para onde vou?”, “Quais são os meus desejos e ideais?”, “Qual rumo devo dar a minha vida?” (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011, p. 1068). Desses questionamentos surge uma necessidade de se projetar, dar sentido à sua trajetória de vida e ao agir no presente. Nesta perspectiva o “futuro é o espaço para a construção de um projeto de vida e, ao mesmo tempo, para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, o que se será” (LECCARDI, 2005, p. 36).

Dessa maneira, pensar em “projeto de futuro” remete a:

uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011, p. 1071).

Nesse sentido, o projeto de futuro não deve ser entendido como um resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado e preparado em um processo linear de construção, como já está enraizado no senso comum. Aqui, trata-se de uma concepção de projeto de futuro ligada à dimensão do “sentido do agir”, remete a um plano de ação que o próprio indivíduo projeta, em alguma esfera de sua vida, a realizar no tempo futuro, em um arco temporal mais ou menos largo.

De acordo com os pesquisadores que se debruçaram sobre essa questão, podemos afirmar que o projeto de futuro depende de um “campo de possibilidades” (VELHO, 2003; DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011). Isto significa que cada projeto de futuro se configura conforme o contexto socioeconômico e cultural em que o jovem se encontra inserido, o mesmo que limitará e/ou potencializará as possibilidades de suas experiências. Desse modo, o projeto de futuro possui uma dinâmica própria, se transformando de acordo com o amadurecimento dos próprios jovens e/ou com as mudanças no seu campo de possibilidades. O campo de possibilidades, por sua vez, é constituído pelas alternativas possíveis de projeção de suas perspectivas de vida e os seus sonhos.

Os projetos de futuro nascem e ganham consistência na vivência do presente, mas se relacionam constantemente com o passado e o futuro. Sendo assim, falar de projeto de futuro implica em considerar uma determinada relação temporal, principalmente o tempo futuro, e especificamente das formas e/ou alternativas que as juventudes buscam para lidar com essa dimensão da realidade.

Partimos do pressuposto de que o modo de conceber e vivenciar o tempo vai além de uma relação natural ou metafísica, tendo uma dimensão sociocultural que se modifica de

acordo com o contexto histórico e cultural de cada grupo social. Assim, também a relação entre passado, presente e futuro se transforma ao longo da história da humanidade (LECCARDI, 1991 apud DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011). Leccardi (2005) chama a atenção para uma concepção linear do tempo, prevalente entre os séculos XVII e XVIII, na qual a ideia de futuro estava ligada a uma dimensão separada do presente e distante do passado; o futuro controlável e planificável, correspondente à racionalidade moderna eurocêntrica.

Em meados do século XX, a sociedade ocidental passa por profundas mutações que afetam diretamente a realidade social e suas instituições, configurando-se assim um novo cenário onde se protagonizam “os mercados globais, a velocidade das transformações tecnológicas, o pluralismo dos valores e das autoridades, o individualismo institucionalizado e a ampliação dos riscos e das incertezas” (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011, p. 1073).

De acordo com Leccardi (2005), na modernidade contemporânea ou segunda modernidade – assim denominado pela autora o período que se inicia a partir de meados do século XX –, o futuro passa a ser mais temido do que desejável. Tal período foi marcado pela intensificação de alguns processos, como a expansão da globalização econômica, o pluralismo dos valores e das autoridades, a acentuação do individualismo institucionalizado e a ampliação dos riscos e das incertezas. Nesse cenário, o espaço para dimensões como a segurança e o controle é cada vez mais diminuído, de tal maneira que a modernidade contemporânea nos obriga a confrontar a impossibilidade de previsibilidade. Nessa perspectiva, a noção de futuro mais longínqua e controlada dá lugar à noção de futuro governada pelo risco, isto é, o futuro se torna indeterminável, foge ao controle. Sendo assim, o “presente estendido” se torna o novo tempo da ação.

Melucci (2004) chama esse cenário social de “sociedade complexa”. Soma-se a essa indefinição a ampliação do sentimento de risco global – crise ambiental e econômica, epidemias globais, as novas formas de desigualdade social. Nesse contexto, o futuro se aproxima da dimensão das incertezas, um “futuro indeterminado e indeterminável” (LECCARDI, 2005, p. 43).

O futuro perde o aspecto de controle e linearidade. Nesse momento, a busca por sentidos tende a ser transferida para o presente, concebido de modo mais amplo e considerado um eixo temporal mais curto que tornaria possível o seu controle. Segundo Leccardi (2005), esse presente se denomina como “presente estendido”. Nas palavras de Dayrell, Leão e Reis (2011), o que essa autora chama de presente estendido é

[...] um espaço temporal que bordeja o presente, suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo (p. 1074).

Ainda neste contexto, Leccardi (2005) afirma que o presente – ora mais, ora menos estendido – configura-se como a única dimensão temporal acessível para a definição de escolhas, um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, inclui e substitui futuro e passado. Sendo assim, “o futuro deixa de ser uma fronteira a ser superada e um fim que orienta o presente, tornando-se um horizonte, descontínuo e dinâmico, numa fragmentação da experiência com o tempo” (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011, p. 1075).

Não é possível desconsiderar os impactos gerais das transformações socioeconômicas no mundo globalizado, mas é importante tomar o cuidado para não se fazer uma transposição linear de uma realidade a outras. Tais análises se referem ao contexto das sociedades europeias. É preciso compreender como essas questões relativas a transformações na experiência do tempo afetam o cotidiano das pessoas a partir da formação social e histórica das sociedades latino-americanas. Nos limites deste trabalho, não foi possível construir uma análise aprofundada sobre isso. Sendo assim, embora tratando de outro contexto, me limitei a dialogar com as ideias de Leccardi (2005) considerando que ela pode nos aproximar de uma compreensão de alguns elementos que emergiram das falas dos jovens nesta pesquisa.

Ao vivenciar a experiência da medida socioeducativa, esses jovens, cotidianamente, são levados a confrontar o que são no presente e como se imaginam no futuro. Eles se veem diante do desafio de projetar seu futuro e projetar a si mesmos, em um contexto paradoxal de horizontes de possibilidades abertas e, ao mesmo tempo, de limites, riscos e incertezas. De acordo com Melucci (2004, p. 62), “vivemos uma quantidade crescente de incertezas, que, às vezes, nos sufocam. O que fazer em um contexto diferente? Como afrontar um novo problema? Ou, mais simples e genericamente, o que fazer, que possibilidade escolher?”.

Acrescentam-se às questões levantadas pelo autor outras questões que engendraram o movimento de investigação: de que maneira o contexto da medida socioeducativa de semiliberdade interferiu, direta e/ou indiretamente, no modo como esses jovens se relacionavam com o tempo e (re) construíam seus projetos de futuro? Como esses jovens vivenciavam a experiência do tempo, estando em situação de restrição de liberdade? Como eles lidavam com as peculiaridades e impasses do presente vivido ao pensarem no futuro? Quais eram as opções que restavam para esses jovens ao se projetarem no futuro?

5.2 A condição de sem futuro: “Se não morrer, eu vou preso”

A dimensão do projeto de futuro esteve sempre presente nos momentos de entrevistas vivenciados com todos os jovens, ora mais, ora menos emergente, com ou sem a minha intervenção. Essa percepção foi possível somente após finalizar as etapas de entrevistas, quando consegui me debruçar sobre a análise do material empírico de modo mais completo e concentrado. Desse modo, foi possível perceber que, quando os jovens traziam em seus relatos o desejo e anseio de “sair dessa vida” - metáfora analisada nas seções anteriores - eles já estavam me fornecendo pistas sobre a noção de projeto de futuro com a qual estabeleciam relação mais próxima. Isso significou que o projeto de futuro para esses jovens estava fortemente atrelado ao desejo de sair daquela vida. Partindo desse pressuposto, a análise foi mostrando que a noção de projeto de futuro que mais fazia sentido para os jovens pesquisados era uma noção ligada àquilo que estava mais latente e premente na experiência vivida. Quanto mais distante da sua realidade a noção de futuro estivesse, menos sentido ela fazia para os jovens.

O percurso analítico se desenvolveu também através dos diálogos estabelecidos com eles sobre esse tema, por meio dos quais foi possível elaborar as reflexões aqui tratadas. Nesse sentido, foram necessários investimentos em intervenções que me possibilitaram me aproximar mais dos jovens. Assim, na condição de pesquisadora, fui persistindo na busca e investindo em questões que permitiram narrativas mais voltadas para o que eles pensavam sobre o seu futuro.

Na primeira vez em que trazia à tona essa questão para o diálogo, a reação dos jovens, unanimemente, era de fixar-me o olhar, como quem devolvesse a pergunta com o olhar: “Como assim?”, “Projeto de futuro?”, “Para quê está me perguntando isso?”. Alguns deles inclusive devolveram a pergunta verbalmente, como o jovem Heitor (13 anos). Nas palavras dele: “Como assim, que você fala, quando eu durmo?”.

Diante disso, foi preciso que eu reformulasse o modo de tocar nesse assunto durante as entrevistas, buscando fazer com que fosse abordado de modo mais significativo para os jovens. Assim, passei a perguntar mais diretamente sobre quais eram seus sonhos, suas perspectivas para o “mundão”, seus planos e projetos para a suas vidas.

Dessa maneira, outros elementos emergiram e se tornaram potentes para análise. Entre eles, foi possível perceber que os jovens estabeleciam uma relação muito distante com a dimensão do projeto de futuro, alguns deles chegaram a negar a possibilidade de ter futuro, ou pensar sobre o seu futuro, muito menos projetá-lo ou planejá-lo. Para esses, não existia futuro,

para outros, o futuro estava determinado na seguinte expressão: “se não morrer, eu vou preso”, como nos depoimentos a seguir:

R- Falar a verdade, eu nem tenho plano agora não, viu?

P- Não?

R- Nem penso em nada. [...] Essa vida todo mundo já sabe qual é a saída: ou é cadeia ou é caixão, mas agora já está nela o que pode fazer? (Ronan, 17 anos).

Futuro é amanhã, ué! Não existe esse trem de futuro, não, vou continuar do jeito que eu tô aqui hoje, amanhã e pra sempre... se Deus permitir, né? (Kleiton, 16 anos).

Melhor sair desse trem mesmo assim, esse trem num dá futuro não moça! Olha, pra você ver, preso aí... Se eu sair e continuar o quê que vai acontecer comigo? ... Se eu não morrer, eu vou preso! (Marcos Henrique, 16 anos).

Meu sonho é, meu sonho... Falar com você que eu nem sonho mais, eu nem penso em sonho... (Fernando, 17 anos).

Plano...Você, nesse mundo, você não tem plano, não... (Edson, 18 anos).

Em diálogo com Leccardi (2005), foi possível inferir que a noção de futuro expressa pelos jovens estava fortemente e diretamente relacionada aos sentidos atribuídos à sua trajetória de vida, bem como ao seu agir no presente. Partindo desse ponto de vista, os sentidos que os jovens davam às suas trajetórias de vida faziam com que os projetos de futuro se constituíssem de maneira muito distante da sua realidade, como se não fizessem parte de uma elaboração no tempo presente. Era quase como uma possibilidade nula ou como se falar, pensar no futuro, projetar, planejar fosse algo sem sentido para esses jovens. Assim, o sentido de projeto de futuro ou era dado a partir da ideia de negação, por parte dos próprios jovens, levando em consideração o contexto de violação vivido por eles, que inclusive violava o direito a sonhar; ou era estabelecido como algo distante, abstrato, sem muita concretude para esses jovens.

Nesse caminho investigativo, ficou cada vez mais evidenciada ideia de ausência de futuro. Para os jovens pesquisados, a noção de futuro ligada ao tempo vindouro, à ideia de adiamento de recompensa, construída em uma relação temporal mais alargada, distante do presente, não existia. Ao afirmarem e, assim, reforçarem a representação social de que para eles, jovens “envolvidos”, o caminho já estava traçado em duas opções claras – “ser preso ou morrer” –, os jovens estavam afirmando que, para eles, não existia futuro. Isso ecoava a convicção de que eles vivenciavam a condição de sem futuro, ou seja, não há outra saída, o futuro, se é que ele existia, já estava dado, determinado. A vida para esses jovens é muito curta para caber nela o futuro. Assim, não fazia muito sentido pensar sobre o futuro, planejar,

projetar a vida para o tempo futuro, pois não se sabia como seria o dia de amanhã, se estaria vivo ou não.

Se para esta pesquisa estivesse suficiente corroborar com a concepção linear de futuro fortemente difundida nos séculos XVII e XVIII, conforme abordado anteriormente em diálogo com Leccardi, a análise poderia terminar por aqui. Chegaríamos à conclusão de que para esses jovens não existia futuro e, portanto, eles não construíam projetos de futuro, pois escolheram o caminho ou a vida curta que leva para a cadeia ou para a morte, e pronto. Desse modo, resolveria a questão levantada, invisibilizando mais uma vez a vida desses jovens, deixando-os no seu lugar dentro da estratificação social, lugar dos assujeitados, dos subumanos, dos “outros”, daqueles que não têm jeito, que a sociedade como um todo, especialmente a mais favorecida, não quer ver e por isso cria mecanismos diversificados para invisibilizá-los (ARROYO, 2011).

No entanto, a escolha analítica, que também é educativa e, portanto, política (FREIRE, 2007), apontava para o caminho inverso. Nesse caminho inverso, o desafio da pesquisa foi problematizar a dimensão de futuro, sem anular a noção reproduzida pelos jovens de que não existia futuro. Assim, seguimos a análise desta seção corroborando com os autores inicialmente abordados, que contribuem para problematizarmos e aprofundarmos sobre a dimensão do projeto de futuro, bem como da relação temporal constituída pelos jovens pesquisados.

5.3 Futuro presentificado: “Pensar o futuro, menina?! Viver o agora, o presente, deixa o futuro”

As noções de futuro expressavam uma fragmentação da experiência do tempo, na qual a relação com o futuro estabelecida por esses jovens se mostrava cada vez menos linear, controlável, separada do passado e do presente. Dessa maneira, percebi que a relação com o futuro foi também reconfigurada pelos jovens desta pesquisa. Eles ressignificaram o futuro como o tempo das incertezas, do qual não se tem muito, ou quase nenhum, controle. Foi também fato nesta investigação que o contexto socioeconômico e cultural de risco, vivido por esses jovens, marcado pela vulnerabilidade social, incluindo as incertezas sobre o dia de amanhã, afetaram diretamente esse processo de ressignificação do futuro.

Desse modo, o futuro foi ficando cada vez mais distante, enquanto que o presente foi se tornando o tempo mais propício para se pensar sobre si e sobre a vida. Concordando com as análises realizadas por Leccardi (2005) e Dayrell, Leão e Reis (2011), pode-se afirmar que os jovens desta pesquisa, a partir do contexto social em que estavam inseridos, também

ressignificaram o tempo presente, de maneira a trazer para ele a busca pelos sentidos de existir e agir. O presente, para esta análise, também se transformou em presente estendido, e, assim, transformou também o tempo futuro em futuro presentificado. A relação com o futuro, apresentada pelos jovens pesquisados, não se restringiu a uma negação, mas se complexificou em um processo de transformação e ressignificação, que se reconstituiu na vida desses jovens em um arco temporal mais curto. Nesse caminho, fazia mais sentido para eles pensar que o futuro é hoje e negar ou distanciar, de sua concretude, a noção de futuro concebida como um “vir-a-ser”, uma dimensão mais longe do presente.

Eu não penso, que eu nem sei se eu vou tá vivo amanhã, né?...sei lá, Jorddana, fico pensando muito nesse trem, não, viu? (Ronan, 17 anos).

Não sei... vou vivendo até chegar onde chegar... Eu não penso nesses trem não..., futuro, esses trem..., penso nisso, não. Agora mesmo só penso em sair desse lugar. [...] Pensar o futuro, menina?! Viver o agora, o presente, deixa o futuro. [...] Ah, ficar pensando no futuro, para quê? Pensar no agora, no que fazer agora (Cauã, 15 anos).

Nesse sentido, o movimento analítico foi reforçando que a dimensão temporal que mais estava presente na concepção, mais acessível aos jovens e que mais fazia sentido para eles, foi a dimensão do presente estendido. Desse modo, foi sendo reforçada a percepção inicial de que a noção de projeto de futuro para esses jovens se constituía no presente, mais ou menos estendido. Espaço temporal no qual era possível definir algumas escolhas, de tal maneira que os jovens ainda pudessem exercer certo grau de certeza e segurança sobre seus objetivos, sobre os rumos que queriam dar a suas vidas, mesmo que mínimo ou bastante frágil. Podemos dizer que o futuro não foi anulado, ao contrário, se transformou em um horizonte descontínuo, incerto, indeterminado e indeterminável.

5.4 Sonhos, desejos, planos para a liberdade: projetos de futuro?

O diálogo constituído com os jovens pesquisados sobre essa questão permitiu que eles fornecessem para a análise elementos mais específicos sobre seus sonhos, desejos e anseios para suas vidas. A partir do movimento de reformulação das perguntas voltadas para a dimensão do projeto de futuro, citado anteriormente, fui explorando questões mais dirigidas para quais eram os sonhos que os jovens tinham para eles, o que eles desejavam para suas vidas, entre outros. Aos poucos eles foram se soltando e compartilhando comigo esses pensamentos. Na minha percepção, era como se gradativamente os jovens fossem se permitindo falar sobre esse assunto, mesmo que fosse para atender à minha pergunta ou ser de certa forma solidários com a minha presença e interesse em ouvir o que eles tinham para

dizer. Ao que tudo indica, não existia nenhuma elaboração anterior ou algum tipo de construção dessas expectativas e/ou perspectiva de vida e de futuro. Os depoimentos, em alguns momentos, diziam mais respeito à necessidade de responder às minhas demandas como pesquisadora.

Ficou claro que esse não parecia ser o terreno mais seguro ou no qual os jovens ficassem mais à vontade. No entanto, alguns deles, mesmo com certa dificuldade em se expressarem, dividiram comigo narrativas que trouxeram parte dos seus sonhos, desejos e fantasias, bem como algumas perspectivas de futuro.

Ah, meus sonhos? Só ficar de boa com a minha família. Ter um trabalho que me dê condições boas e ficar de boa, mesmo. Viajar, conhecer o mundo, o Brasil. Que eu tenho família fora..é meu sonho! ... Sair daqui. [...] Terminar meus estudos, vontade de fazer uma faculdade, também. Advocacia. (Don Juan, 18 anos).

Eu quero formar e ser médico, ir pra igreja com minha família quando eu tiver maior. Ser de igreja, ter uma vida boa, dá uma vida boa pra minha mãe, dá uma casa pra ela. Ajudar minha família, ajudar os pobres que ficam na rua... [...] Nossa, tem que estudar demais pra ser médico ..., tem que estudar demais..., mas nada é impossível, né? Se eu não for médico, quero ser cantor (Heitor, 13 anos).

Meu sonho é ver minha família bem. Ver minha filha casar, não morrer antes. Meu sonho é esse, viver feliz. [...] Quero ter um carro bom, uma casa boa, uma moto... Você sabe, ter uns bens materiais bons, mas, principalmente saúde, principal de tudo (Fernando, 17 anos).

Esses relatos reúnem sonhos e desejos, e aspectos sobre esses sonhos e desejos, que representam as falas de todos os jovens entrevistados. Ao narrarem sobre seus sonhos, os jovens falaram sobre suas famílias, o desejo de melhorar de vida, ter condições materiais melhores, de ter uma formação e uma profissão ou um trabalho e poder viver “de boa”. Dentre esses aspectos, chamou atenção na análise a referência a família. Em seus relatos sobre os sonhos que tinham para suas vidas, os jovens abordaram sobre suas famílias sempre de maneira voltada para o desejo de poder viver bem com ela, tanto no sentido de terem uma relação mais tranquila, menos sofrida e tensionada, quanto de poderem ajudá-la. Desejam poder, um dia, dar uma condição de vida melhor para sua mãe especialmente, mas também seus irmãos e avós. É importante destacar que a família, mesmo que no campo do desejo, fazia parte da perspectiva de vida que os jovens pensavam para eles mesmos.

Do mesmo modo, apareceu, expressivamente, nas falas dos jovens, o desejo de melhorarem de vida. Eles deixam claro que desejavam melhorar no sentido de possuírem mais bens materiais (casa, carro, moto etc.). Ao mesmo tempo que valorizam questões mais

voltadas para o direito de viver com dignidade, viver melhor, ter uma vida boa e poder dar uma vida boa para a mãe - novamente a mãe emerge como elemento central na vida dos jovens.

Outro ponto muito anunciado pelos jovens foi a questão do sonho de terminar os estudos e ter um trabalho. Alguns deles mencionaram sobre o desejo de ter uma formação mais propedêutica e, a partir dela, uma profissão. Se mostrou peculiar nesta análise o modo como os jovens valorizavam essas duas dimensões (formação/educação e trabalho) como instâncias que eram de extrema importância para fazer parte das suas perspectivas de vida. Acrescentavam também a dimensão da igreja, como instância que fortalecia e, em certo ponto, impulsionava o sonho de uma vida melhor.

Durante a análise, foi importante pensar sobre o lugar que esses três aspectos (educação, trabalho e igreja) ocupavam no relato dos jovens sobre os seus sonhos, desejos e perspectivas de vida. Voltando à questão inicialmente abordada sobre a percepção de que não havia uma elaboração anterior, mais clara e concreta sobre a dimensão do projeto de futuro, é possível reforçar que, ao narrarem sobre as suas perspectivas de vida, os jovens o atrelam mais ao sentido de terem que pensar algo porque estão sendo interpelados a tal. Sendo assim, eles elaboraram sobre aquilo que consideravam ser pertinente, ter sentido para eles, tendo em vista a condição presente em que se encontravam. Dessa forma, os aspectos narrados pelos jovens compõem, conjuntamente, um ideário social sobre o sonho de vida, que reproduz um determinado estilo de vida, voltado para a sociedade moderna, neoliberal, na qual, entre outras questões, se evidencia um modelo de felicidade e status social, vinculado à ideia de consumo exacerbado, lógica mercadológica, exploração dos bens e serviços, individualismo, entre outros.

Outro aspecto que se destacava nas falas dos jovens era o desejo de permanecerem vivos. Desejavam não morrer antes de ver os seus sonhos um dia se tornarem realidade. O ato de viver, para esses jovens, não era tão natural como parecia. Ao contrário, era visto por eles como um desejo, um anseio e uma conquista diária. Pode-se dizer que não viver com o medo da morte, sob o risco dela, com a incerteza sobre se estará vivo no dia de amanhã, fazia também parte dos sonhos desses jovens. Não seria inviável inferir que o fato de não contarem com o dia de amanhã como algo certo e seguro poderia também influenciar na construção de horizontes mais curtos e mais presentificados, quando tratavam sobre o futuro.

Diante de um cenário não muito favorável, em que prevalece a incerteza sobre o dia de amanhã, sobre as possibilidades de concretizar seus sonhos e desejos e sobre os rumos que

darão às suas vidas, emerge também a questão da necessidade de alimentar determinados desejos, mesmo que não na forma de projetos. Os jovens narravam as suas expectativas acreditando que, de alguma maneira, seria possível romper com o próprio cenário no qual se encontravam no presente. No entanto, a mesma análise constatou que tal ruptura exigiria dos jovens sujeitos desta pesquisa muito esforço, no âmbito subjetivo, bem como intervenções externas (suportes) que possibilitassem novas formas de se perceberem no mundo e construir outros rumos para suas vidas.

De acordo com o trabalho desenvolvido pelo sociólogo Gilberto Velho (2003), a categoria “campo de possibilidades” pode ser compreendida como o contexto sociocultural no qual os sujeitos estão inseridos, que se constitui das alternativas que podem ser sonhadas e desejadas, individual e coletivamente, por. Para o autor, o campo de possibilidades pode ser definido como “o espaço para formulação e implementação de projetos” (p. 40). Desse modo, o projeto se consolida através da identidade e do conhecimento da realidade pelo sujeito envolvido, incluindo os meios disponíveis para garantir sua sobrevivência.

Campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade (VELHO, 2003, p. 27).

No entanto, o campo de possibilidades não deve ser considerado como determinado, pois leva em conta o diálogo com as condições subjetivas dos sujeitos. Nesse sentido, Gilberto Velho (2003) também aponta que o projeto não é um fenômeno somente interno e subjetivo, mas formula-se dentro de condições objetivas da vida de cada um e do seu grupo social em um contexto histórico mais amplo. Maria Zenaide Alves (2015) chama a atenção para a necessidade de se ponderarem os elementos das condições estruturais e conjunturais que compõem o campo de possibilidades dos jovens em investigação, bem como as condições subjetivas que estão postas na dimensão individual, para não cairmos na cilada de assumir uma postura dicotômica frente ao tema juventude e projeto de vida. Tal cilada se refere a, de um lado, admitir o discurso neoliberal que torna o sujeito o único e exclusivo responsável pelo seu futuro, adotando bandeiras do tipo “basta querer que você vai conseguir”. Do outro, assumir uma postura pessimista e determinista que considera o jovem como “um incapaz, um fracassado, que nunca vai ser alguém na vida” (p. 380).

Por esse ângulo, Alves (2015) aponta que, por exemplo, as condições econômicas em uma sociedade capitalista podem tornar-se um comprometedor no processo de elaboração de projetos por parte dos sujeitos jovens, desmistificando o senso comum de que “basta querer”.

Para os jovens em contextos socioeconômicos desfavorecidos, em conflito com a lei e em situação de privação de liberdade, quase sempre “querer não é poder”.

Para a autora, tais condições econômicas podem produzir efeitos perversos como “ceifar sonhos individuais e comprometer o próprio desenvolvimento social” (p. 380), pois não oferecem oportunidades de maneira igualitária, bem como não proporcionam, para esses jovens, o mesmo ponto de partida, se comparados com grupos juvenis em condições econômicas mais favorecidas. É nessa perspectiva que, em relação aos projetos de futuro dos jovens pesquisados, a categoria campo de possibilidades se tornou fundamental.

5.5 Expectativas para o “mundão”

Nesse caminho investigativo, busquei intervir no diálogo sobre projetos de futuro, perguntando também aos jovens sobre o que “passava na cabeça” deles em relação às expectativas para o “mundão”, se existiam planos para a liberdade e quais eram estes. Os jovens conseguiram se expressar, uns mais outros menos, e contaram sobre as suas expectativas, mesmo que suas falas manifestassem também doses significativas de incertezas, dúvidas e ambiguidades.

Eu não vou mentir, não, eu vou sair daqui e vou continuar do mesmo jeito que eu estava, aprontando, botando o bagulho doido! Eu não vou mudar, não. [...] Muita gente tentou me matar aí fora, quando eu estava no mundão. Só vou mudar mesmo quando eu ver esses caras tudo morto, preso... sei lá... aí, eu mudo. Mas fora isso, eu não mudo, não, porque nem penso em mudar, não. Porque a vida é louca! Estou de boa, quero ganhar dinheiro, muito dinheiro (Kleiton, 16 anos).

[...] Um outro pensamento, um outro objetivo só focado só no que é crime (Edson, 18 anos).

Quando eu sair daqui, nada, nada eu vou estar com uns 14 para 15 anos. Já vou poder trabalhar menor aprendiz, trabalhar e juntar um dinheiro. Ajudar minha mãe, minha irmã, meu irmão... Vou pra BH. [...] Estudar, não praticar crime mais, ser uma pessoa de bem, ser paciente com os outros, que médico tem que ser paciente com as pessoas [fazendo referência ao seu sonho de ser médico], ser carinhoso com as crianças (Heitor, 13 anos).

Pra mim não envolver de novo [com o “mundo do crime”] eu tenho que ocupar minha mente, né? Vou começar arrumar um serviço, né? Vou... A melhor coisa que vai ter para mim é arrumar um serviço. Vai ser aonde? Na mecânica de motos, né? [curso de qualificação profissional realizado durante a medida]. Aí eu já vou lá, pá, e se Deus quiser eles vão me pegar (Marcos Henrique, 17 anos).

Agora só caminhar para os 20 e esperar a liberdade. Agora é caçar um serviço, acabar os estudos e ficar tranquilo, construir uma família ué. Meu pensamento é esse, e Deus sabe o que faz. [...] Hoje eu penso no futuro, construir uma família, ficar tranquilo ... dar valor a minha mãe. Fazer minha mãe feliz agora ... fazer ela feliz. A tristeza que ela passou vai ser recompensada (Leandro, 18 anos).

Ficou evidente na análise que as expectativas para o “mundão” se dividiam em duas possibilidades ou em dois caminhos possíveis. Uma era continuar da mesma forma que estava, isto é, continuar na vida do crime e desse modo se fazia presente uma postura de negação do futuro. Outro caminho possível era o de abandonar “essa vida”, mudar de rumo, e assim, havia, de certo modo, uma construção de perspectiva de futuro. Para os jovens que se expressavam na primeira possibilidade, futuro era uma coisa na qual radicalmente não se pensava. Apesar de esse ter sido um fato que, de modo geral, todos os jovens pesquisados manifestaram em um primeiro momento ao negarem a dimensão de futuro, alguns estabeleciam uma relação mais distanciada e incerta com as possibilidades de futuro para suas vidas, como abordado no primeiro tópico desta seção.

Mas os jovens que, a partir da análise, pertenciam ao grupo que negava o futuro, eram mais enfáticos ao afirmar que não existia futuro, e, portanto, as suas expectativas para a liberdade eram permanecer da forma que estavam. Isso significava que não havia nenhuma perspectiva para além das que eles já tinham antes de entrarem na medida socioeducativa, além de reforçarem a dimensão do presente, no sentido de que as perspectivas eram mais ligadas às demandas desse tempo, ou seja, eram mais palpáveis, concretas e com mais possibilidades de se realizarem na percepção dos jovens.

O futuro para esses jovens já estava posto. A expectativa para a liberdade estava clara: era voltar para a vida ilícita, resolver seus problemas, suas “guerras”. A possibilidade de saírem dessa vida, terem outro rumo, só faria sentido depois que resolvessem seus problemas, matando ou morrendo. O plano para o tempo de liberdade desses jovens era continuar na condição de “envolvido”. Nesse sentido, foi possível inferir que, dependendo do nível de envolvimento com o mundo do crime, o jovem constituía diferentemente a sua relação com o futuro, considerando toda a complexidade existente neste envolvimento e ressaltando os limites desta análise. Dito de outro modo, quanto mais “envolvido” o jovem estivesse, mais a dimensão de futuro se distanciava. Fazia menos sentido pensar em projetos de futuro e outros rumos de vida tornavam-se quase nulos.

Desse modo, a análise apontou também a compreensão de que quanto mais baixo fosse o nível de envolvimento dos jovens com o mundo do crime, mais facilmente era possível

mobilizar intervenções no sentido de reconstruir, juntamente com esses jovens, uma noção de futuro mais estendida, bem como possibilidades para ampliar referenciais para suas perspectivas de vida e constituir projetos de futuro. No entanto, isso não significa que a análise indicou que tais possibilidades de intervenção seriam inviáveis ou infrutíferas para os jovens com níveis mais elevados de envolvimento. Apenas, ressaltou que para estes as possibilidades de intervenção vão ficando cada vez mais complexas e, portanto, mais difíceis de serem efetivadas, especialmente no curto prazo.

A outra possibilidade apontada na análise como expectativa para o mundão estava voltada para a perspectiva de os jovens abandonarem a vida ilícita, retomando, assim, a metáfora “sair dessa vida”. Alguns dos jovens pesquisados expressaram tal perspectiva de futuro, apontando que esse era o plano para a liberdade.

No entanto, alguns aspectos abordados pelos jovens que pertenciam a este grupo, mereceram um pouco mais de atenção. Um primeiro aspecto se referia à necessidade apontada na expressão “ocupar a mente”, novamente utilizada pelos jovens, porém agora no contexto dos planos para a liberdade. Essa expressão apareceu na fala de mais de um jovem, mas a ideia por trás dela estava também presente nas narrativas dos demais jovens que manifestaram a expectativa de abandonarem a vida do crime. “Ocupar a mente”, no contexto das narrativas sobre o que estavam planejando para o futuro, após cumprimento da medida, expressava também uma visão moral sobre as possibilidades que os jovens visualizavam para abandonarem a vida ilícita, uma vez que não era de qualquer maneira, com qualquer atividade que essa mente seria ocupada.

Desse modo, os jovens expressavam também a necessidade que tinham de ocupar o seu tempo com as coisas que cabiam na “outra vida”, isto é, na vida “correta”, “honesta”, social e moralmente constituída e reforçada na experiência da medida socioeducativa. Nesse sentido, eles listaram algumas alternativas pelas quais consideravam ser possível “sair dessa vida”. Entre elas estavam presentes novamente a questão do trabalho, como necessidade de ter uma renda, a continuidade dos estudos e a valorização da família. Citavam também a mudança de postura em relação ao cometimento de atos infracionais, a necessidade de se tornar “uma pessoa do bem”, constituir uma família e “ficar tranquilo”.

Tornou-se nítida nesta investigação a diferença dentre os caminhos e perspectivas de futuro possíveis para os jovens. Diante de tal nitidez, perguntávamos: O quê fazia essa diferença? Os elementos de análise disponíveis nos possibilitaram chegar à compreensão de que essa diferença, no sentido de que há um apontamento dos jovens para a perspectiva de

abandonarem a vida do crime, estava mais constituída no âmbito estratégico, de uma manipulação estratégica, que nem sempre era colocada de maneira racional, linearmente projetada. A expectativa era “sair dessa vida”, principalmente pela condição presente de privação de liberdade que estavam vivendo. Sendo assim, as perspectivas dos jovens para a liberdade precisavam ser aquelas que, na visão deles, garantiria mais rapidamente a sonhada liberdade.

Ao mesmo tempo, os discursos dos jovens se repetiam quase que como um mantra, remetendo sempre às mesmas alternativas (trabalho, família, escola e igreja) tradicionalmente constituídas como viáveis para inserção e mobilidade social e, moralmente falando, como alternativas dignas de vida. Seguindo essa reflexão, a análise, mais uma vez, chama a atenção para o “peso” moral imbricado nos discursos dos jovens pesquisados ao relatarem sobre suas expectativas e perspectivas de futuro.

P- E vem cá... o que você pensa do mundão, além disso que você está me falando que você pensa, quais são as suas expectativas? Você fica aqui e está planejando o quê, assim, passa alguma coisa na sua cabeça?

K- Passa. Arrumar uma namorada pra mim, ficar de boa, que nem aconteceu com meu irmão. Ficar de boa... primeiro eu estava ficando com uma menina, aí mas, acabei abandonando a menina... menina folgada demais!

P- É? Mas, arrumar uma namorada é ficar de boa, como assim, ficar de boa?

K- Ficar de boa, não arrumar problema, um cara normal, tipo um menino regenerado, de boa.

P- O que é um menino regenerado?

K- Que não mexe com esses trem errado, ficar de boa, curtir a família ... (Kleiton, 16 anos).

Entra em cena a metáfora “regenerado”. Tal expressão para esta análise é uma metáfora, pois designa e significa o modo como os jovens constroem suas perspectivas de vida, fortemente impactadas pela perspectiva moral, ao contarem sobre seus desejos e expectativa de futuro. A metáfora “regenerado” expressa pelo jovem Kleiton traduz os discursos de correção, melhora ética e moral, ressocialização, resgate, renovação e outros, reproduzidos pelos demais jovens. Mais uma vez, foi possível perceber que os discursos dos jovens se mostravam mais como um discurso pronto, formatado, do que um discurso pautado em um trabalho do sujeito, que constituísse referenciais e possibilitasse um processo de construção e integração de determinados valores e visão de mundo. Tratava-se de uma reprodução moral de um padrão tradicionalmente aceito pela sociedade e que, conseqüentemente, rompia com as práticas e condição de vida que os jovens viviam. Esse padrão moral era também reproduzido pelo conjunto de valores refletidos pelas intervenções da medida socioeducativa de semiliberdade e influenciava na construção desses discursos.

Nesse movimento reflexivo, outra questão se coloca em pauta. Foi possível perceber que, ao falarem sobre futuro, havia uma tendência nas falas dos jovens de atrelar à noção de futuro mais normatizada como adiamento das recompensas um vir a ser ou como possibilidade vindoura, concebida a longo prazo, ao desejo, sonho e expectativa de “sair dessa vida”. Essa perspectiva referia-se mais a um desejo, uma possibilidade mais distante, que eles de alguma maneira vislumbravam para as suas vidas, mas não pensavam como um projeto de futuro, algo mais concreto.

Até que ponto essas alternativas poderiam ser consideradas para além de somente expectativas, mas como possibilidades de construção de projetos de futuro? Durante a análise foi necessário refletir sobre se era possível afirmar que tais expectativas para o “mundão” poderiam ser consideradas como projetos de futuro. A conclusão a que este trabalho investigativo me permitiu chegar foi que, embora tenha sido possível reconhecer como perspectivas de futuro as expectativas de continuarem na vida ilícita ou a abandonarem, não foi possível afirmar e reconhecer tais perspectivas como projetos concretos, uma vez que elas estavam mais no campo do desejo do que no plano da ação.

Da mesma maneira, a análise dos dados apontou que as possibilidades de os jovens passarem do plano do desejo para o plano do concreto eram limitadas pela situação trágica de viver no limite, entre continuar e sair da vida do crime, entre viver e morrer, ser regenerado e criminoso, entre o futuro e os horizontes encurtados.

Tem vez que fica, né, a gente pára pra pensar e pensa um monte de coisa, né, Jorddana? Pensa como que sua vida tá, pensa no seu filho, o que vai ser a vida dele quando ele crescer, como vai ser, pensa em arrumar um trampo para você, pensa bocado de trem, né, veio?...penso em voltar pra igreja, mas isso aí eu não sei, né, véio, se dá certo... [...] Ah, pra falar a verdade, tem vez que eu penso em mudar de vida, tem vez que penso em continuar, aí é muita treta que passa na cabeça... (Ronan, 17 anos).

... eu penso assim, se eu tiver... ocupar meu tempo, né, trabalhar, estudar, ocupar meu tempo, agora, se eu tiver só estudando, aí eu vou querer envolver de novo, não vou tá ganhando nada, uê... ah, vou querer envolver de novo, aí isso eu não tô querendo, não (Marcos Henrique, 17 anos).

Ah, por causa, tipo assim... nem sei o dia de amanhã, né? Tenho umas treta aí que... não sei o dia de amanhã, nem fico sonhando tanto, não. Eu fico mais... planejando pra dar certo mas não fico sonhando não (Fernando, 17 anos).

Deus quiser o final desses seis meses eu tô indo embora, só mais cinco meses agora, minha avaliação acaba, vou embora, fumar muita droga, voltar a vender minha droga, matar os problemas... muito problema, só saindo dessa vida quando eles morrer mesmo ou eles matar eu, um de nós vai ter que morrer, morrer enterra e amanhã já faz dois dias, né? Rapidinho passa... Ninguém tem final feliz, uê ... Morrer hoje, amanhã enterra. A vida é uma oscilante aventura na qual nela nenhum de nós sairemos vivo, ninguém tem final feliz. (Kleiton, 16 anos).

Diante da situação trágica que eles viviam, na qual os horizontes eram tão curtos e os jovens, juntamente com suas perspectivas, eram fortemente colocados ao imediato, qual seria o futuro? O futuro era cumprir a “pena” e sair da condição de privação de liberdade com seis meses. Esse era o futuro. A noção de futuro incorporada pelos jovens desta pesquisa estava muito colada com a condição que eles estavam vivendo naquele presente.

Nesse sentido, se é que podemos considerar que alguns jovens constituíram projetos de futuro, é possível afirmar que o projeto desses jovens era cumprir a medida socioeducativa “de boa”, estrategicamente falando, conforme a lógica do sistema, para sair o mais rápido possível, e desse modo, continuar com seus “corres” nas dinâmicas da vida do crime, repetindo o ciclo de sua trajetória anterior à privação. Esse era o verdadeiro horizonte existencial desses jovens, o seu presente estendido, o futuro mais controlável. Leccardi (2005), ao fazer referência a Lévi-Strauss (1962), aponta o conceito de *bricolage* para possibilitar ampliar a noção de projeto. Segundo o autor, o *bricoleur* é aquele que desenvolve o trabalho com as próprias mãos, utilizando instrumentos diferentes dos que seriam usados por um profissional.

Observando-o o que chama atenção é sua capacidade de adaptar-se aos materiais disponíveis, de construir passo a passo o equipamento necessário. Na falta de um projeto específico no início, as ferramentas são criadas ao sabor do momento. Nenhum elemento do conjunto sobre o qual o *bricoleur* atua está vinculado a um emprego predeterminado; o resultado do trabalho liga-se às condições e aos meios com os quais o sujeito se confronta a cada instante (LECCARDI, 2005, p. 46).

Como o *bricoleur*, os jovens iam lidando com os meios de que dispunham e com as condições com que se confrontavam cotidianamente, para constituírem uma noção de projeto de futuro, totalmente desvinculada com as formas de projetos tradicionalmente entendidas. Nesse sentido, os jovens se tornam “nômades”, reforçando a metáfora utilizada por Alberto Mellucci (2004), pois não perseguem uma meta predeterminada e elaborada a partir de referenciais incorporados em processos de construção de identidade pessoal e coletiva, mas sim, prosseguem envoltos pelo provisório. Segundo o mesmo autor, a incerteza e, ao mesmo tempo, a necessidade de escolher passam a fazer parte do sentido do agir. Podemos dizer que

os jovens pesquisados viviam o “paradoxo da escolha” de que nos fala esse autor: de um lado, se ampliam as possibilidades de autonomia individual expressas pela escolha, do outro, torna-se inevitável a necessidade de escolher, incluindo até mesmo a não escolha. Ou seja, trata-se de uma impossibilidade de não escolher. Dayrell, Leão e Reis (2011) alertam que isso não significa dizer que “todos escolhem tudo sempre”, uma vez que é fundamental levar em conta os diferentes contextos de desigualdades sociais vividos.

Apesar de estarem diante de um contexto de incertezas e da centralidade da dimensão do presente, todos os jovens se depararam com a necessidade da escolha. Definir seu projeto de futuro implicava para eles fazer escolhas diante de um campo de possibilidades ora múltiplo, ora restrito. Desse modo, a medida socioeducativa gerava o paradoxo da escolha que confrontava o jovem com uma variedade de escolhas, mas oferecia pouca ajuda e suporte sobre as opções que poderiam ser selecionadas por eles.

De acordo com Leccardi (2005), os jovens que possuem poucos recursos sociais e culturais estão mais propícios a sofrerem com a perda do futuro progressivo e da capacidade de proporem projetos controlados e planejados, mais voltados para a noção disseminada no início da modernidade industrial. Para esses jovens, o futuro, fora de controle, pode ser simplesmente anulado, para dar lugar a um presente sem deslumbramento. Assim, a aceleração social, marcada pela sociedade complexa, cria processos de exclusão social, nos quais os sujeitos não possuem suportes necessários para constituir sua própria autonomia. “A maior parte dos jovens, moços e moças, em resposta às condições sociais de grande insegurança e de risco, encontra refúgio sobretudo em projetos de curto ou curtíssimo prazo, que assumem o “presente estendido” como área temporal de referência” (LECCARDI, 2005, p. 52).

Seguindo a análise, é possível afirmar que o campo de possibilidades constituído e acessado pelos jovens estava limitado aos contextos de pobreza e violação de direitos em que viviam. Da mesma forma, os horizontes mais longos, bem como outras e novas escolhas se limitavam estruturalmente a esse mesmo campo de possibilidades, restando aos jovens horizontes encurtados com aquilo que já estava dado. Sendo assim, corroborando com a mesma autora, é plausível afirmar que o domínio dos jovens pesquisados sobre os tempos da vida não era buscado pela elaboração de metas temporalmente distantes, mas em seu exercício no aqui e no agora.

De acordo com Dayrell ([199?]), é muito importante que o jovem conheça a realidade em que está inserido para ser capaz de assumir um posicionamento crítico e autocrítico em relação ao seu campo de possibilidades e a si mesmo. Nas palavras do autor:

Quanto mais o jovem conhece a realidade em que se insere, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades abertas pelo sistema na área em que queira atuar, maiores serão as suas possibilidades de elaborar e de implementar o seu projeto. As duas variáveis demandam espaços e tempos de experimentação e uma ação educativa que a possa orientar. (p. 3).

No caso dos jovens sujeitos desta pesquisa, foi possível perceber que eles têm uma consciência nítida sobre o contexto em que estão inseridos, especialmente em relação aos limites duramente demarcados. O desafio colocado para eles era confiar que poderiam romper tais limites e conseguir “sair dessa vida”. Além da necessidade de conhecerem a sua realidade – quanto mais conhecerem, mais terão condições de intervir sobre a elaboração de seus projetos –, os jovens pesquisados precisavam contar com suportes que permitissem acreditar na possibilidade de romper com ela, ou pelo menos expandi-la.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar outro ponto que se fez emergente nesta investigação. Foi possível observar que, durante a execução da medida socioeducativa de semiliberdade, não se estabeleceu nenhuma discussão, reflexão e/ou formação com os jovens sobre a dimensão de projetos de futuro. Nesse mesmo âmbito, foi possível analisar que não se concretizou nenhuma intervenção durante o tempo em que estive em campo. Considero esse aspecto como importante elemento para ser repensado em relação à efetivação do sistema socioeducativo.

Esta pesquisa reforça a carência existente tanto em relação às discussões sobre juventude e projetos de futuro no âmbito das medidas socioeducativas, quanto no que se refere a pensar e considerar concretamente que essas instituições e políticas podem ser realmente um suporte na vida desses jovens. Assim, esta análise aponta para a urgente e patente necessidade de esses espaços romperem com a concepção de que são espaços de cumprimento de “pena”, de punição, pois a investigação aqui abordada indica que tais espaços continuam não se constituindo em processos efetivos de dar condições para que os jovens possam elaborar seus projetos e enxergar alternativas possíveis para além do crime, daquilo que eles já têm e está dado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais são compreendidas como possibilidade de reforçar os principais resultados e apontamentos desta pesquisa, sem a pretensão de que as reflexões e questões suscitadas ao longo da investigação tenham se esgotado com este trabalho. Nesse sentido, acredito que esse processo possibilitou pensar e repensar o objeto de análise, indicando que o caminho investigativo não se finaliza, mas sim se coloca como um campo aberto para outros e novos empreendimentos de investigação e reflexão.

Do ponto de vista das escolhas metodológicas, considero que por meio da observação participante, foi possível estabelecer e construir uma aproximação com os jovens, que se constituiu em relações de confiança, apesar de não desconsiderar que se apoiavam em uma plataforma frágil, tendo em vista o contexto de privação de liberdade e as dinâmicas sociais nas quais os jovens estavam inseridos e devido às quais não se permitiam confiar muito nas outras pessoas, por muito tempo.

No entanto, considero que, por meio da observação participante, foi possível me conectar com esses jovens, me distanciando do papel ocupado tanto pela equipe técnica, quanto pela equipe de segurança da Casa de Semiliberdade. E assim, consegui prosseguir com a fase das entrevistas, instrumento metodológico que se revelou em um potente espaço de interação (BOURDIEU, 1997), pelo qual os jovens compartilharam suas histórias, seus contextos familiares, suas experiências como jovens em privação de liberdade e suas perspectivas de vida e de futuro. Riquíssimos relatos que se fizeram elementos essenciais para o percursoteórico-metodológico e analítico aqui empreendido. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que tive a consciência de que não seria possível capturar a totalidade dos relatos apresentados pelos jovens, tendo em vista as limitações de uma dissertação de mestrado, bem como a compreensão de que não é possível dar conta da totalidade das experiências do outro, retomando o diálogo realizado com Larossa (2002).

Dediquei-me a me aproximar e compreender a condição juvenil dos jovens inseridos na medida socioeducativa de semiliberdade, na Casa de Semiliberdade de Governador Valadares-MG. Para tanto, inicialmente investi na construção de um perfil geral dos jovens pesquisados, a partir da análise de documentos registrados pela própria instituição, inter cruzados com os registros das observações e com os dados coletados nas entrevistas. Nesse perfil geral, foi possível compreender tanto os aspectos voltados para a faixa etária, escolaridade, raça, renda familiar, ocupação e escolaridade dos pais e responsáveis, quanto aspectos que compuseram a vivência da condição juvenil desses jovens, permitindo

compreender o lugar social duro das camadas populares ocupado por esses sujeitos. Sendo assim, através das falas dos jovens, pude me aproximar um pouco mais das suas histórias de vida, conhecendo e compreendendo os aspectos que marcaram e constituíram as experiências anteriores à inserção na medida de semiliberdade.

Na busca por compreender a condição juvenil desses jovens, identifiquei algumas dimensões que se fizeram mais latentes nas análises realizadas, tais como família, escola, trabalho, sociabilidade e território. Essas dimensões retrataram com força os contextos socioculturais precários vividos por esses jovens, marcados por relações de exclusão, opressão, violência e vulnerabilidade social. Ao final da pesquisa, é possível reafirmar que esses jovens, desde que nasceram, vivenciaram processos de desumanização, que estruturaram a sua posição e de suas famílias, na estratificação social. Além de ditarem os limites das suas relações sociais, inserção e mobilidade social. Assim, foi possível compreender que esses jovens são produzidos socialmente como “marginais”, no sentido daqueles que estão à margem, o que exige pesquisas que desvelem esses processos que atingem parcela considerável das crianças e adolescentes das famílias populares no Brasil.

Era objetivo deste trabalho também conhecer e compreender a medida socioeducativa de semiliberdade e o trabalho desenvolvido na Casa de Semiliberdade de Governador Valadares-MG, suas concepções, objetivos e ações. Através da pesquisa exploratória, da análise de documentos em diálogo com os referenciais teóricos e normativos sobre os direitos da criança e do adolescente, juntamente com a observação e relatos dos jovens, foi possível compreender que havia uma proposta de atendimento socioeducativo, com base em alguns princípios considerados básicos para o atendimento aos jovens.

No entanto, ficou nítida também a dificuldade de traduzir de maneira concreta tais princípios no cotidiano da Unidade pesquisada. As análises revelaram os desafios enfrentados para não se deixar imergir nos discursos e abordagens parciais que veem suas atividades como voltadas para a reintegração, reinserção e/ou ressocialização dos jovens. Essas perspectivas terminam por limitar o potencial dos educadores e instituições de se constituírem como suportes concretos na vida deles. Uma das questões apontadas se referiu ao eixo da educação profissional, o qual pouco se fez realidade nas experiências dos jovens durante o cumprimento da medida socioeducativa.

Outro objetivo central desta pesquisa foi a compreensão dos sentidos que os jovens atribuíam à experiência da medida de semiliberdade. Mais uma vez, cabe ressaltar que a compreensão de tal questão exigiria um olhar sobre outros aspectos e dimensões que

constituem as trajetórias individuais e sociais dos jovens, considerando suas experiências em diferentes contextos sociais como família, escola, trabalho, território e outros. Embora eu tenha buscado interlocuções com tais dimensões, reconheço os limites de uma dissertação de mestrado e me concentrei sobre as narrativas juvenis sobre as experiências na Casa de Semiliberdade.

Assim sendo, para além das observações, investi nesse tema durante os diálogos empreendidos nos momentos de entrevista. Através dos depoimentos dos jovens, pude perceber e compreender as experiências vividas e, a partir dos olhares deles sobre tais experiências, identificar e tecer análises sobre os sentidos atribuídos por eles. O processo investigativo revelou a forte e significativa presença das ambiguidades na vivência dessa experiência de privação. Continuamente os jovens precisavam fazer escolhas ambíguas entre o tempo da medida socioeducativa e o tempo fora da medida, as vivências e sociabilidade vividas dentro e fora, as lógicas do território da “semi” e as lógicas dos territórios das “quebradas” e dos “fechamentos”. A ambiguidade estava presente também nas relações familiares e na elaboração de expectativas e perspectivas de futuro. Os jovens pesquisados precisavam lidar com a necessidade de administrar a constante situação limítrofe, com as diferentes circunstâncias em que eram colocados à prova, o que se configurava como situações trágicas.

Busquei ainda compreender os projetos de futuro dos jovens e a sua relação com a medida socioeducativa de semiliberdade. Com relação a essa pretensão inicial, também reconheço as limitações da pesquisa no sentido de que compreender os diferentes projetos de futuro dos jovens exigiria um mergulho maior nas trajetórias e experiências de cada um em suas várias dimensões, tendo em vista que os projetos de futuro são elaborados a partir de uma determinada configuração social. Assumo que nos limites desta dissertação, apesar das tentativas em aproximar de outros contextos como da família e da escola, não foi possível concretizar o investimento necessário neste trabalho, embora estivesse no horizonte do projeto inicial. Sendo assim, permaneço com a busca por esse objetivo, concentrando nas narrativas dos jovens sobre tal tema. O que percebemos no processo de investigação foi que a relação com a dimensão do projeto de futuro era estabelecida pelos jovens de maneira muito distante, prevalecendo uma adesão ao tempo presente. Diante da situação trágica que eles vivenciavam, na qual os horizontes eram tão curtos, as suas perspectivas eram fortemente colocadas no horizonte imediato. A investigação reforçou a relevância e a necessidade do desenvolvimento de novos estudos voltados para a reflexão acerca da relação entre as medidas socioeducativas

e os projetos de futuro juvenis. Nesse sentido, assumo os limites desta investigação e deixo a questão em aberto para outras pesquisas e para que outros pesquisadores possam desdobrá-la.

Outra lacuna que esta pesquisa apresentou se referiu à complexa e potente dimensão da relação familiar vivida por esses jovens. Acredito que esse aspecto demanda mais investimentos teórico-metodológicos que possibilitem aprofundar mais a análise e, desse modo, compreender com mais amplitude a vivência da condição juvenil desses jovens. Assim, trata-se de mais uma possibilidade de pesquisa que se abre.

A pesquisa permitiu compreender a importância de compreender os sentidos atribuídos pelos jovens às suas experiências como sujeitos, que agem no mundo e se fazem humanos em meio a processos duros que insistem em desumanizá-los. E desse modo, foi e continua sendo relevante para este trabalho a complexa dimensão da produção social da marginalidade. Questão que se abre, conjuntamente com esta pesquisa, para novas e necessárias investigações que contribuam para o redirecionamento do nosso olhar, da nossa postura e ação política e educadora e da produção do conhecimento sobre os sujeitos jovens em situação de conflito com a lei, que vivenciam constantes situações marcadas intensamente por ambiguidades, na sua condição trágica de viver sempre no limite, no fio da navalha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil en Colombia. In: LEÓN, Oscar Dávila (Ed.). *Políticas públicas de juventud en America Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: CIDPA, 2003. p. 229-264.

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira – Análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.p. 37-72.

ABRAMOVAY, Miriam; WAISSELFISZ, Julio Jacobo; ANDRADE, Carla Coelho; RUA, Maria das Graças. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Unesco, Instituto Ayrton Senna, Setur e Garamond, 1999.

ABRANTES, Pedro. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras, Portugal: Celta, 2003.

AGLIARDI, Delcio Antônio. As instituições socioeducativas e as diretrizes do Sinase: um breve histórico do Case Caxias do Sul. In: STECANELA, Nilda (Org.). *Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2012. p. 61-74.

ALMEIDA, Jorddana. Rocha. *Juventude e políticas públicas: um olhar sobre a Coordenadoria Especial de Juventude de Governador Valadares - MG. (Monografia)*. Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares-MG, 2010.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, jun. 2015..

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRADE, Elaine Ribeiro; PAIVA, Jane. Medidas socioeducativas e projeto político-pedagógico: desafios para o atendimento de adolescentes e jovens em privação de liberdade. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013. p. 221-241.

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos: Neoliberalismo, democracia y lazo social*. 1ª ed. Santiago: LOM Ediciones; 2012.

_____, _____. La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. spe, p. 77-91, apr. 2010.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARKER, Gary T. *Homens na linha de fogo: juventudes, masculinidade e exclusão social*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

BARREIRA, C. *Ligado na galera*. Brasília: Unesco, FNUAP, Unicef, Instituto Ayrton Senna, 1999.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A “juventude” é apenas uma palavra!* Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 693-772.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

_____. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 nov. 1990a. Seção 1, p. 22256.

_____. Emenda Constitucional 65, de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 1.

_____. *Fórum Brasileiro de Segurança Pública*. Projeto Juventude e Prevenção da Violência: índice de vulnerabilidade juvenil à violência – IVJ-Violência. Brasília: Ministério da Justiça; Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/publicacoes/lote_02_2016_12_12/FBSP_Indice_vulnerabilidade_juvenil_violencia_2014.pdf>. Acesso em 20 jul. 2017.

_____. *Índice de Homicídios na Adolescência (IHA)*. Análise dos homicídios em 267 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes. Brasília: SEDH/Unicef/Observatório de Favelas/LAV-Uerj. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/br_IHA.pdf>. Acesso em 16 ago. 2013.

_____. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 jan. 2012, Seção 1, p. 3.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, Estatuto da Juventude. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - Sinajuve. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 6 ago. 2013a, p. 1.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*; ECA. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 16 jul. 1990b, p. 13563.

_____. *Levantamento anual dos/as adolescentes em conflito com a lei* – 2012. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013b.

_____. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2013* / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 296 p. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2013_v33_br.pdf>. Acesso em 18 mai. 2017.

_____. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o Sinase*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013c.

_____. *Relatório brasileiro sobre drogas*. Organizadores Paulina do Carmo Arruda Vieira Duarte, Vladimir de Andrade Stempluk e Lúcia Pereira Barroso. Brasília: Senad / IME USP, 2009.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.): *Retratos da juventude brasileira* – Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 175-214.

CARMO, Helen Cristina do. *As repercussões do Programa Poupança Jovem nas experiências escolares de jovens egressos do ensino médio em Ribeirão das Neves*. Belo Horizonte, MG. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

CHAPOULIE, J. M. Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue Française de Sociologie*, v. 25, n. 4, p. 582-608, 1984.

CHARLOT, Bernard. O “filho do homem”: Obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). In: _____. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 51-58.

CHAUI, Marilena. *Conformismo e Resistência* - Aspectos da cultura popular no Brasil. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CORREA, Licínia Maria. *Entre apropriação e recusa: Os significados da experiência escolar para os jovens da periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP)*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2008.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. Aproximando-se do conceito de juventude. In: _____. _____. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2004. p. 7-32.

COSTA, Rogerio Haesbaert da. *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

COUTINHO, Maria Chalfin; BORGES, Regina Célia Paulineli. Emprego juvenil: os sentidos do trabalho para jovens aprendizes. In: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTEIRO, Elisa

Maria; EVANGELISTA (Orgs.). *Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 111-142.

CRAIDY, Carmem Maria. Medidas socioeducativas e direitos: o paradigma do jovem infrator como sujeito de direitos. In: STECANELA, Nilda (Org.). *Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2012. p. 47-60.

DAYRELL, J; CARRANO, P. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf>. Acesso em: 09 ago.2015.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. *Por uma pedagogia da juventude*. Belo Horizonte: [s. n.], [199?]. Manuscrito.

_____; LEÃO, Geral; REIS, Juliana, Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out. – dez. 2011. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 ago. 2013.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

_____. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação, n. 24, p. 40-52, set/ out/ nov/ dez/ 2003.

DE SOUZA e SILVA, Jailson; URANI, A. Brazil: Situation of children in drug trafficking: a rapid assessment. *Rapid Assessment Reports*, n. 20, ILO, International Programme on Elimination of Child Labor, Geneva, 2002.

DOMINGOS, B. Proposta de Emenda à Constituição 171/1993. Altera a redação do art. 228 da Constituição Federal (imputabilidade penal do maior de dezesseis anos). Brasília, 19 ago. 1993.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, n. 3, p. 27-33, mar. 1998.

_____. *Sociologie del'expérience*. Seuil, Paris. 1994.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FILGUEIRA, Carlos. H. Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes. In: *CEPAL*. Seminario Vulnerabilidad. Santiago de Chile: CEPAL, 2001.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Projeto Juventude e Prevenção da Violência. Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ-Violência) 2009. Disponível em: <<http://www2.forumseguranca.org.br>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*.

_____. *Cidades: Governador Valadares*, 2010.

JACCOUD, Mylène. MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 295-316.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abril 2002.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Entre a autonomia e o controle: uma análise de um programa de transferência de renda para jovens pobres. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, n. 29. 2006a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 09 ago.2013.

_____. Experiência da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborada por jovens pobres. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n. 1, p. 31-48, jan/abr. 2006b. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27996/29782>>. Acesso em: 27 mai.2017.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*. v.17, n.2, nov. 2005.

LEVI-STRAUSS, C. *La pensée sauvage*. Paris, Plon, 1962.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Ed.). *La juventud es más que una palabra*. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editora Biblos, 1998a. p. 13-30.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 287-298, maio/ago. 2004.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MEAD, Margaret. *Male and female*. Nova York: Willian Morrow, 1949.

MELUCCI, A. *O Jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MESQUITA NETO, Paulo de; SAPORI, Luís Flavio; WANDERLEY, Cláudio Burian; VIEIRA, Oscar Vilhena; FONTES DE LIMA, Flávio Augusto e TISCORNIA, Sofia. *A Violência do Cotidiano*. Konrad Adenauer Stiftung, 2001.

MINAS GERAIS. *Metodologia da Medida Socioeducativa de Semiliberdade*. Fascículo 2. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas, 2012-2013.

_____. *Política de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas, 2012.

MINAYO, Maria. Cecília. Souza; ASSIS, Simone. Gonçalves; SOUZA, Edinilsa. Ramos. *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Ford, Fundação Osvaldo Cruz e Garamond, 1999.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. *Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural*. 2006. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-85RNBH>>. Acesso em 09 mar. 2017.

NONATO, Symaira Poliana. *A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no campus Pampulha da UFMG*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas jovens – Novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 105-120.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 26 jun. 2017.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Âmbar, 2003.

PEMSE. *Conheça a nossa história*. Juiz de Fora: Pólo de Evolução de Medidas Socioeducativas, 2015. Disponível em: <<http://www.pemse.org.br/sobre/#historia>>. Acesso em: 08 jun. 2017

PERALVA, Angelina. O jovem com modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, n. 5/6. 1997.

_____. *Violência e democracia: paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. *"A maior zoeira": experiências juvenis na periferia de São Paulo*. 2010. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-17112010-141417/pt-br.php>>. Acesso em 21 out. 2015.

RIBEIRO, Maria de Fátima Queiroz. *Os jovens pobres e a política social no Brasil: do trabalho precoce ao trabalho protegido*. 2012. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A construção da igualdade e da diferença*. Oficina CES n. 135. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>. Acesso em maio 2017.

_____; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAQUET, Marcos Aurelio. *Abordagens e concepções de Território*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, Augusto Santos. *Entre a razão e o sentido: Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; OLIVEIRA, Raissa Menezes de. *Nota Técnica n. 20: O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários*. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25621>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SIMMEL, G., A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, Evaristo (Org.). *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983.

SIQUEIRA, Sueli. *Migrantes e empreendedorismo na Microrregião de Governador Valadares – Sonhos e frustrações no retorno*. 2006. 200f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Sociologia e Política) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 130-159.

SPOSITO, Marília Pontes. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

_____. Juventude, crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.p. 96-104.

_____. *Políticas metropolitanas de juventude: projeto temático*. São Paulo, 2002(mimeo).

_____; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação, São Paulo, n. 24, p. 16-39, ND. 2003 Dez.

_____; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000. p. 435-454.

STECANELA, Nilda (Org.). *Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. *Anais ...* Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

_____. Por entre planos, fios e tempo: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir. CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.p. 80-104.

UNESCO. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIGNOLI, J.R. *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001. (Serie Población y Desarrollo, n.17).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamiento y palabra. In: _____. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 1992. p. 287-348.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência II: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Unesco, Instituto Ayrton Senna e Ministério da Justiça. 2012.

_____. *Mapa da violência 2013: mortes matadas por armas de fogo*. CEBELA/FLACSO, 2013.

_____. *Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil*. CEBELA/FLACSO, 2013.

WEBER, Max. *Économie et Société*. Paris: Plon, 1971.

ZALUAR, Alba. Gangsters and remote-control juvenile delinquents: youth and crime. In: RIZZINI, I. (Ed.) *Children in Brazil today: a challenge for the third millennium*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1994.p. 195-217.

Teses, Dissertações e Artigos analisados entre 2007 e 2014

ANTÃO, Renata Cristina do Nascimento. *O direito à Educação do adolescente em situação de privação de liberdade*. 2012. 228 p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. Prática de privação de liberdade em adolescentes: um enfoque psicossociológico. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 101-109, mar.2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 mai. 2015.

GALIARD, Délcio Antônio. *Histórias de vidas de adolescentes com privação de liberdade: como narram a si mesmos e os outros.*2007. 91 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MATTOS, Carmen Lucia Guimarães de; ALMEIDA, Sandra Maciel de; CASTRO, Paula Almeida de. Educação e vulnerabilidade: um estudo etnográfico com jovens e mulheres em privação de liberdade. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, n. 1, p. 32-55, mai. 2013..

PEREIRA, Almunita dos Santos F. *A vida em semiliberdade: um estudo sobre adolescentes em conflito com a lei.* 2007. 99 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PRADO, Brenda Franco Monteiro. *Olhares de adolescentes em conflito com a lei para a escola: significados da experiência escolar em contexto de privação de liberdade.*2012. 133 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RANIERE, Édio. *A invenção das medidas socioeducativas.*2014. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANTOS, Márcia Villas Bôas dos. *Adolescentes em conflito com a lei que cumprem medidas sócio-educativas de semiliberdade: limites e possibilidades.*2008. 131p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Angélica Maria Ferreira de Melo. *Estudo das relações familiares, processos de identificação e bem-estar em adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com restrição de liberdade.*2012. 87 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SILVA, Marília Márcia Cunha da. *Nos mundos do departamento geral de ações socioeducativas: adolescentes, agentes e técnicos nos contextos da administração da justiça para a juventude.*2013. 272 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Tatiana Yokoy de. *Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade.*2007. 180 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

VELOSO, Ana Carolina Gouvêa Pinto. *Como a escola é vista pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.*2014. 100 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

APÊNDICE A - PERFIL GERAL DOS JOVENS

JOVEM: RONAN	
Entrevistado:	Sim.
Idade:	17.
Raça:	Pardo.
Onde mora (Cidade/bairro):	Goval / São Tarcísio.
Com quem mora:	Pai.
Escolaridade:	Abandonou no 1º ano do Ensino Médio.
Profissionalização:	Não realizou nenhum curso.
Trabalho:	Trabalho informal como ajudante de mecânico.
Religião:	Não frequenta nenhuma igreja ou culto religioso.
Saúde:	Ausência de acompanhamento; uso de entorpecentes (maconha 14).
Cultura, esporte e lazer:	Não informou.
Risco de ameaça de morte:	Não.
Núcleo familiar:	Mãe, pai (pais separados), 2 irmãos (13 e 18), avó materna, 2 tias.
Escolaridade dos responsáveis:	Não informado.
Ocupação dos responsáveis:	Pai: padeiro; Mãe: trabalho informal em uma lanchonete.
Renda:	R\$ 1.300,00; De 1 e meio a 2 salários mínimos; <i>Per Capita: R\$ 162,50.</i>
Outros:	O jovem é pai de um filho de 1 ano e 6 meses. Irmãos residem com a avó materna.
JOVEM: EMANUEL	
Entrevistado:	Não.
Idade:	17.
Raça:	Preto.
Onde mora (Cidade/bairro):	Ponte Nova / Vila Alvarenga.
Com quem mora:	Mãe.
Escolaridade:	Abandonou no 7º ano do Ensino Fundamental .
Profissionalização:	Não realizou nenhum curso.
Trabalho:	Não possui experiência.

Religião:	Não frequenta nenhuma igreja ou culto religioso.
Saúde:	Ausência de acompanhamento; uso de entorpecentes (maconha 10 e cheirinho/lolo 13).
Cultura, esporte e lazer:	Andava de bicicleta no bairro; participava de competição de futebol na quadra próximo de casa; jogava birosca com os vizinhos.
Risco de ameaça de morte:	Não.
Núcleo familiar:	Mãe, 3 irmãs (12,15, terceira idade não informada), 2 irmãos (20, 23). Companheira da mãe. Pai ausente.
Escolaridade dos responsáveis:	Mãe: Ensino Fundamental incompleto.
Ocupação dos responsáveis:	Mãe: trabalho informal; “faz bicos”.
Renda:	Não informado.
Outros:	Irmão mais velho está preso. Mãe também já foi usuária de drogas ilícitas: crack e maconha.
JOVEM: FERNANDO	
Entrevistado:	Sim.
Idade:	17.
Raça:	Pardo.
Onde mora (Cidade/bairro):	Contagem / Granja Vista Alegre.
Com quem mora:	Namorada e a filha (7 meses).
Escolaridade:	Abandonou no 9º ano do Ensino Fundamental.
Profissionalização:	Curso de Cabeleireiro completo (realizado antes de cumprir medida socioeducativa).
Trabalho:	Informal: vendedor e repositor.
Religião:	Não frequenta nenhuma igreja ou culto religioso.
Saúde:	Existe acompanhamento na rede pública. Relata sobre o uso de entorpecentes ilícitos.
Cultura, esporte e lazer:	Soltava pipa no bairro, frequentava cinema, clube e teatro com a família. Assistia à TV e jogava vídeo games em casa. Jogava futebol na escola.
Risco de ameaça de morte:	Não.
Núcleo familiar:	Mãe, padrasto, filha (7 meses) e namorada do jovem. Pai ausente.
Escolaridade dos responsáveis:	Mãe: Ensino Médio incompleto.
Ocupação dos responsáveis:	Mãe: telemarketing; Padrasto: guarda municipal.
Renda:	Não informado.
Outros:	Reside com a namorada, mas não oficializaram a relação. O jovem já é pai.

JOVEM: EDSON	
Entrevistado:	Sim.
Idade:	18.
Raça:	Preto.
Onde mora (Cidade/bairro):	Goval / Atalaia.
Com quem mora:	Mãe.
Escolaridade:	Abandonou no 1º ano do Ensino Médio.
Profissionalização:	Curso de informática completo.
Trabalho:	Informal: garçom e ajudante de pedreiro.
Religião:	Frequenta culto religioso em igreja Evangélica.
Saúde:	Ausência de acompanhamento; uso de entorpecentes (maconha 18).
Cultura, esporte e lazer:	Jogava bola na quadra perto de casa.
Risco de ameaça de morte:	Sim.
Núcleo familiar:	Mãe, padrasto, 2 irmãs (21 e 22), 2 irmãos (15 e 19). Pai falecido desde que o jovem tinha 1 ano e meio de vida.
Escolaridade dos responsáveis:	Não informado.
Ocupação dos responsáveis:	Não informado.
Renda:	Não informado.
Outros:	Nada consta.
JOVEM: TALES	
Entrevistado:	Não.
Idade:	17.
Raça:	Pardo.
Onde mora (Cidade/bairro):	Goval / Santa Rita.
Com quem mora:	Pais/responsáveis.
Escolaridade:	Abandonou no 9º ano do Ensino Fundamental.
Profissionalização:	Não realizou nenhum curso.
Trabalho:	Informal: “bico” com serviço de cobrança.
Religião:	Não frequenta nenhuma igreja ou culto religioso.
Saúde:	Ausência de acompanhamento; uso de entorpecentes (maconha 14 e cocaína 15).

Cultura, esporte e lazer:	Não informou.
Risco de ameaça de morte:	Não.
Núcleo familiar:	Mãe, pai, 2 irmãos (21 e 23), irmã (15).
Escolaridade dos responsáveis:	Mãe: Ensino Fundamental incompleto; Pai: Ensino Médio completo.
Ocupação dos responsáveis:	Mãe: operadora de caixa de um supermercado; Pai: motorista.
Renda:	R\$ 2.888,00; De 2 e meio a 3 salários mínimos; <i>Per Capita</i> R\$ 481,33.
Outros:	Antes de iniciar o MSE, o jovem morava na residência de uma conhecida (mãe de um dos colegas do jovem), juntamente com outros jovens envolvidos com tráfico de drogas.
JOVEM: MARCOS HENRIQUE	
Entrevistado:	Sim.
Idade:	17.
Raça:	Pardo.
Onde mora (Cidade/bairro):	Goval / São Pedro.
Com quem mora:	Mãe.
Escolaridade:	Abandonou no 7º ano.
Profissionalização:	Informática completo e mecânica de motos.
Trabalho:	Informal: ajudante de pizzaiolo.
Religião:	Não frequenta nenhuma igreja ou culto religioso.
Saúde:	Existe acompanhamento na rede pública; uso de tabaco; uso de entorpecentes ilícitos (maconha, 15).
Cultura, esporte e lazer:	Apenas ficava em casa usando internet.
Risco de ameaça de morte:	Não.
Núcleo familiar:	Mãe, padrasto, irmão (19), irmã (13), avó. Pai ausente (mora em Portugal).
Escolaridade dos responsáveis:	Mãe: Ensino Médio incompleto.
Ocupação dos responsáveis:	Mãe: trabalha em pizzeria e em decoração de festa.
Renda:	R\$ 1.668,00; De 1 e meio a 2 salários mínimos; <i>Per Capita</i> R\$ 278,00.
Outros:	Nada consta.
JOVEM: HEITOR	
Entrevistado:	Sim.
Idade:	13.

Raça:	Branco.
Onde mora (Cidade/bairro):	Goval / Pérola.
Com quem mora:	Tia materna.
Escolaridade:	6º ano do Ensino Fundamental (não tem trajetória de abandono escolar).
Profissionalização:	Não frequentou nenhum curso.
Trabalho:	Não possui experiência.
Religião:	Não frequenta nenhuma igreja ou culto religioso.
Saúde:	Ausência de acompanhamento; uso de entorpecentes (maconha 9, cocaína 12).
Cultura, esporte e lazer:	Jogava bola no campo da escola, soltava pipa e andava de bicicleta nas ruas de seu bairro. Praticava natação, futebol e outros esportes na escola.
Risco de ameaça de morte:	Sim.
Núcleo familiar:	Mãe, irmão (22), irmã (14), tio materno e tia (esposa do tio), tia materna. Pai desconhecido.
Escolaridade dos responsáveis:	Mãe: Ensino Fundamental incompleto.
Ocupação dos responsáveis:	Mãe: desempregada.
Renda:	Recebe benefício social do Bolsa Família.
Outros:	A mãe e o irmão também são usuários de entorpecentes (crack).
JOVEM: CARLOS	
Entrevistado:	Não.
Idade:	18.
Raça:	Pardo.
Onde mora (Cidade/bairro):	Goval / Jardim do Trevo.
Com quem mora:	Mãe.
Escolaridade:	Abandonou no 1º ano do Ensino Médio.
Profissionalização:	Curso de informática completo.
Trabalho:	Informal: ajudante de pedreiro/ajudante de instalador de antena/lava-jato/ garagem de bicicleta.
Religião:	Antes do envolvimento com práticas ilícitas, frequentava culto religioso na Igreja Evangélica (tocava bateria).
Saúde:	Existe acompanhamento na rede pública; relata sobre o uso de entorpecentes ilícitos (maconha, 16).
Cultura, esporte e lazer:	Habitualmente frequentava clube aquático com a família, cinema e teatro com os amigos.
Risco de ameaça de morte:	Sim.

Núcleo familiar:	Mãe, padrasto, irmão (4).
Escolaridade dos responsáveis:	Mãe: Ensino Fundamental incompleto.
Ocupação dos responsáveis:	Mãe: salgadeira/autônoma; Padrasto: padeiro.
Renda:	R\$ 1.576,00; De 1 e meio a 2 salários mínimos; <i>Per Capita</i> R\$ 394,00.
Outros:	Nada consta.
JOVEM: JOÃO	
Entrevistado:	Não.
Idade:	18.
Raça:	Preto.
Onde mora (Cidade/bairro):	Goval /JK / Altinópolis.
Com quem mora:	Mãe.
Escolaridade:	Abandonou no 7º ano do Ensino Fundamental.
Profissionalização:	Não frequentou nenhum curso.
Trabalho:	Informal: lavador de carro.
Religião:	Não frequenta nenhuma igreja ou culto religioso.
Saúde:	Ausência de acompanhamento; uso de entorpecentes (maconha).
Cultura, esporte e lazer:	Declara não realizar nenhuma atividade de cultura, esporte e lazer.
Risco de ameaça de morte:	Não.
Núcleo familiar:	Mãe, cinco irmãos (14, 18, 20, 23, 24), pai, madrasta.
Escolaridade dos responsáveis:	Mãe e pai: Ensino Fundamental incompleto.
Ocupação dos responsáveis:	Mãe: cuidadora de idosos; Pai: eletricitista autônomo; Irmãos: lava-jato informal.
Renda:	R\$ 2.634,00; De 2 e meio a 3 salários mínimos; <i>Per Capita</i> R\$ 292,66.
Outros:	Nada consta.
JOVEM: SANDRO	
Entrevistado:	Não.
Idade:	17.
Raça:	Pardo.
Onde mora (Cidade/bairro):	Goval / Vila Isa.
Com quem mora:	Pais/responsáveis.

Escolaridade:	Abandonou no 2º ano do Ensino Médio.
Profissionalização:	Curso de Administração de Empresas completo.
Trabalho:	Formal: Office boy.
Religião:	Não frequenta nenhuma igreja ou culto religioso.
Saúde:	Existe acompanhamento na rede pública e privada. Relata sobre o uso de entorpecentes ilícitos (maconha, 15).
Cultura, esporte e lazer:	Fez escola de futebol no Clube Aeté por 1 mês. Jogava futebol no seu bairro, jogava vídeo game e ficava na internet em casa.
Risco de ameaça de morte:	Não.
Núcleo familiar:	Pai, mãe, irmã (22), irmão (23) e avó materna.
Escolaridade dos responsáveis:	Pai e mãe: Ensino Fundamental incompleto.
Ocupação dos responsáveis:	Mãe: do lar; Pai: aposentado.
Renda:	R\$ 3.480,00; De 3 e meio a 4 salários mínimos; <i>Per Capita</i> R\$ 580,00.
Outros:	Nada consta.
JOVEM: DON JUAN	
Entrevistado:	Sim.
Idade:	18.
Raça:	Pardo.
Onde mora (Cidade/bairro):	Goval / Jardim Pérola.
Com quem mora:	Avós paternos.
Escolaridade:	Abandonou o 9º do Ensino Fundamental.
Profissionalização:	Não frequentou nenhum curso.
Trabalho:	Informal: ajudante de lanchonete.
Religião:	Frequentou durante um tempo a Igreja Evangélica.
Saúde:	Ausência de acompanhamento; uso de entorpecentes (maconha e cocaína, 14).
Cultura, esporte e lazer:	Cinema com amigos/teatro na escola/futebol na escola.
Risco de ameaça de morte:	Não.
Núcleo familiar:	Pai, avô e avó maternos, duas irmãs. Mãe ausente mora em outra cidade.
Escolaridade dos responsáveis:	Não especificado.
Ocupação dos responsáveis:	Pai: pedreiro; Avô: aposentado da CEMIG.

Renda:	Aposentadoria do avô. Não especificou o valor.
Outros:	Nada consta.
JOVEM: CAUÃ	
Entrevistado:	Sim.
Idade:	15.
Raça:	Preto.
Onde mora (Cidade/bairro):	Goval / Conquista.
Com quem mora:	Avós maternos.
Escolaridade:	Abandonou na 7ª série do Ensino Fundamental.
Profissionalização:	Curso de crediário completo.
Trabalho:	Informal: auxiliar de marceneiro.
Religião:	Não frequenta nenhuma igreja ou culto religioso.
Saúde:	Existe acompanhamento na rede pública, especialmente na demanda de uso de drogas ilícitas e diagnóstico de hiperatividade; uso de entorpecentes (maconha, 12).
Cultura, esporte e lazer:	Jogava futebol na quadra do bairro de Lourdes.
Risco de ameaça de morte:	Não.
Núcleo familiar:	Mãe, padrasto, 2 irmãs (7 e 14), 2 irmãos (5 e 9), avó e esposo da avó. Pai falecido e quando vivo não convivia com o jovem.
Escolaridade dos responsáveis:	Mãe: Ensino Médio incompleto; Avó: Ensino Fundamental incompleto.
Ocupação dos responsáveis:	Mãe: cozinheira.
Renda:	R\$ 2.580,00; De 2 e meio a 3 salários mínimos; <i>Per Capita</i> R\$ 286,66.
Outros:	Nada consta.
JOVEM: BAGUARI	
Entrevistado:	Não.
Idade:	17.
Raça:	Preto.
Onde mora (Cidade/bairro):	Zona Rural – Distrito de Periquito.
Com quem mora:	Mãe e dois irmãos (10 e 13).
Escolaridade:	Abandonou o 9º ano do Ensino Fundamental.

Profissionalização:	Não frequentou nenhum curso.
Trabalho:	Informal de montador de móveis.
Religião:	Não frequenta nenhuma igreja ou culto religioso.
Saúde:	Ausência de acompanhamento; uso de entorpecentes ilícitos (maconha, 13 anos e cocaína desde os 14 anos).
Cultura, esporte e lazer:	Jogava bola na quadra próxima de sua residência.
Risco de ameaça de morte:	Não.
Núcleo familiar:	Mãe e dois irmãos (10 e 13).
Escolaridade dos responsáveis:	Mãe: 5º ano do Ensino Fundamental incompleto.
Ocupação dos responsáveis:	Mãe: Diarista.
Renda:	R\$ 400,00: Até um salário mínimo; <i>Per Capita</i> R\$ 100,00.
Outros:	Pai desconhecido.
JOVEM: MAURÍCIO	
Entrevistado:	Não.
Idade:	16.
Raça:	Preto.
Onde mora (Cidade/bairro):	Goval / Vila Parque Ibituruna.
Com quem mora:	Mãe, padrasto e irmão mais novo.
Escolaridade:	Abandonou no 1º ano do Ensino Médio.
Profissionalização:	Curso de informática incompleto.
Trabalho:	Informal de chapeiro e chaveiro / em roça.
Religião:	Não frequenta nenhuma igreja ou culto religioso.
Saúde:	Existe acompanhamento na rede pública e privada; uso de tabaco; uso de entorpecentes ilícitos (maconha); já foi alvejado.
Cultura, esporte e lazer:	Costumava jogar bola na quadra gratuita do bairro Elvamar. Jogava vídeo game em casa.
Risco de ameaça de morte:	Não registrado.
Núcleo familiar:	Mãe, padrasto, irmão adotivo (6 anos), irmão mais velho (18 anos, presidiário por tentativa de homicídio). Pai ausente.
Escolaridade dos responsáveis:	Mãe: Ensino Médio completo (42 anos); Pai: 5º ano do Ensino Fundamental.
Ocupação dos responsáveis:	Atendente (loja Socorro Leste).
Renda:	R\$ 1.760,00; De 1 e meio a 2 salários mínimos; <i>Per Capita</i> R\$ 352,00.

Outros:	Namorada estava grávida.
JOVEM: KLEITON	
Entrevistado:	Sim.
Idade:	16.
Raça:	Pardo.
Onde mora (Cidade/bairro):	Alpercata MG/ Morro do Cemitério – Goval / Vila Bretas.
Com quem mora:	Avó materna (como medida de proteção)
Escolaridade:	Abandono escolar no 8º ano do Ensino Fundamental.
Profissionalização:	Não frequentou nenhum curso.
Trabalho:	Trabalho informal em um lava-jato.
Religião:	Não frequenta nenhuma igreja ou culto religioso.
Saúde:	Ausência de acompanhamento; uso de álcool e tabaco; uso de entorpecente ilícito (maconha, 13 anos).
Cultura, esporte e lazer:	Passeio no GV Shopping e jogar bola na quadra próxima da sua residência.
Risco de ameaça de morte:	Não.
Núcleo familiar:	Mãe, padrasto, 2 irmãos (1 mais velho de 18 anos e outro mais novo). Pai ausente.
Escolaridade dos responsáveis:	Não informado.
Ocupação dos responsáveis:	Não informado.
Renda:	R\$ 1.500,00; De 1 e meio a 2 salários mínimos; <i>Per Capita</i> R\$ 300,00.
Outros:	Antes de se inserir na MSE de semiliberdade, o jovem morava sozinho (com outros colegas que se envolviam nas mesmas práticas ilícitas).
JOVEM: LEANDRO	
Entrevistado:	Sim.
Idade:	18.
Raça:	Pardo.
Onde mora (Cidade/bairro):	Goval / Altinópolis.
Com quem mora:	Mãe e padrasto.
Escolaridade:	Abandonou no 1º ano do Ensino Médio.
Profissionalização:	Não realizou nenhum curso.
Trabalho:	Informal: artigos de festa.

Religião:	Não informado.
Saúde:	Não informado.
Cultura, esporte e lazer:	Não informado.
Risco de ameaça de morte:	Sim.
Núcleo familiar:	Mãe, padrasto, irmã (13), irmão (mais velho). Pai ausente.
Escolaridade dos responsáveis:	Não informado.
Ocupação dos responsáveis:	Mãe e padrasto trabalham, porém não foi informado o tipo de ocupação exercida.
Renda:	Não informado.
Outros:	O jovem foi inserido na MSE de semiliberdade por progressão, pois cumpria a MSE de internação.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1ª Entrevista

Questão geradora:

Me conta um pouco... Para você, qual o maior desafio dessa experiência sua aqui?

Temas e pontos a serem abordados ao longo da narrativa:

Temas: Experiência da medida de semiliberdade; Família; Escolarização; Trabalho; Projeto de Futuro; sociabilidade e Juventude.

Pontos:

- Me fala sobre o seu dia-a-dia, suas tarefas e obrigações que precisa cumprir aqui na medida...
- Quais são as coisas que você mais gosta aqui na Casa? E as que você não gosta?
- O que é e como é viver privado de liberdade?
- Como é ter que ficar a semana toda aqui na Casa, fazendo as obrigações da medida e no final de semana poder ir pra casa, rever a família, os amigos? E depois ter que voltar...
- Como é a sua relação com os outros jovens da medida; a relação com os/as agentes; a relação com a equipe técnica da Semiliberdade;
- Fatos/momentos/histórias/coisas mais marcantes nesse período em que está vivendo na Casa/medida; Pessoas mais marcantes da Medida;
- As experiências escolares: trajetória escolar (dentro e fora da medida), cursos de qualificação profissional que fizeram ou fazem na medida;
- Em quê a medida contribui na sua vida?
- O tempo que está na medida mudou alguma coisa na sua vida?
- E a sua família? Uma das obrigações da medida é a convivência familiar, não é? Como é isso pra você?
- Para os jovens que já são pai ou estão prestes a ser, perguntar sobre essa novidade na vida deles, como eles se sentem o que passam na cabeça deles;
- E o “mundão”? O que você espera do “mundão”? A sua visão sobre algumas coisas do “mundão” mudou depois que está aqui na Semi?
- Os sonhos, desejos, planos para o futuro...
- As experiências de trabalho e/ou expectativas em relação ao trabalho, emprego, formas de se manterem, sustentarem, etc;
- O que é pra você viver a juventude? Você se considera jovem?

2ª Entrevista

O roteiro da segunda entrevista foi planejado individualmente para cada sujeito, com base no primeiro roteiro, e teve como objetivo:

- Sanar dúvidas referentes a 1º entrevista;
- Aprofundar sobre os aspectos pouco explorados na 1ª entrevista