



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROGÉRIO RODRIGUES GOMES

**CONTINUIDADES E RUPTURAS NAS HISTÓRIAS DE VIDA
DE JOVENS USUÁRIOS DE DROGAS EM MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS**

SALVADOR
2017

ROGÉRIO RODRIGUES GOMES

**CONTINUIDADES E RUPTURAS NAS HISTÓRIAS DE VIDA
DE JOVENS USUÁRIOS DE DROGAS EM MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

SALVADOR
2017

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Gomes, Rogério Rodrigues.

Continuidades e rupturas nas histórias de vida de jovens usuários de drogas em medidas socioeducativas / Rogério Rodrigues Gomes. - 2017.

139 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Medidas Socioeducacionais. 2. Juventude. 3. Ressocialização. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 364.36 - 23. ed.

ROGÉRIO RODRIGUES GOMES

**CONTINUIDADES E RUPTURAS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE
JOVENS USUÁRIOS DE DROGAS EM MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, composta pela banca examinadora:

Roberto Sidnei Alves Macedo – Orientador _____
Doutor em Ciências da Educação pela *Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis*, França.
Professor Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

Denise Moura de Jesus Guerra _____
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia

Leonardo Rangel dos Reis _____
Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FAGED/UFBA.
Professor Efetivo de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – (IFBA), Campus Salvador.

Moema Ferreira Soares Britto _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professora efetiva do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

Omar Barbosa Azevedo _____
Doutor em *Formación del Profesorado (Universidad de Barcelona, 2014)* Pesquisador vinculado ao FORMACCE / UFBA.

Silvia Michele Macedo de Sá _____
Doutora em Educação FAGED-UFBA, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

*Dedico este trabalho a meus pais, ao meu filho e
ao meu orientador Roberto*

AGRADECIMENTOS

A meu filho Miguel que me ensina e me lembra, todos os dias, a importância da brincadeira e da alegria na minha vida. Que seu pensamento continue criativo e curioso inspirando a todos ao seu redor.

Aos meus pais, pela vida, pela educação e pela compreensão, apoio e disponibilidade nesta jornada tensa do doutorado, que em parte, constituiu minha herança simbólica.

Ao grupo FORMACCE, por desenvolver e manter etnopedagogias multirreferenciais e implicadas.

Aos professores do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, que contribuíram criticamente para a construção desta tese.

Aos colegas do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, que sugeriram leituras, referências e me apoiaram afetivamente.

Aos Jovens Outsiders, que possibilitaram a construção das narrativas, de fissuras na realidade e do conceito principal desta tese.

Ao professor Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo, pelo acolhimento afetivo e atencioso do meu desejo de produzir uma pesquisa crítica onde os participantes se desvelassem com a riqueza e complexidade de suas subjetividades.

O bricoleur é um transgressor responsável, o bricoleur trai a ordem estabelecida querendo-se ético na sua intenção de ultrapassar os limites, as fronteiras. Despista as delimitações corriqueiras para pensar por um outro caminho, chegando, em geral, a outros pontos, vistos comumente como não seguros, insignificantes, ameaçadores. (MACEDO, 2012, p. 50)

GOMES, Rogério Rodrigues. **Continuidades e rupturas nas histórias de vida de jovens usuários de drogas em medidas socioeducativas**. 139 il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Esta tese apresenta uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e usuários de substâncias psicoativas. O aporte teórico advém da multirreferencialidade, da teoria do interacionismo simbólico, da antropologia interpretativa, da etnometodologia, da etnopesquisa implicada e da psicologia cultural. Figuras como representantes deste aporte: Jacques Ardoino, Howard Becker, Erving Goffman, Clifford Geertz, Alain Coulon, Harold Garfinkel, Roberto Sidinei Macedo, Jerome Bruner. A tese tem como questão principal: Quais as compreensões e sentidos atribuídos aos períodos de vida onde os comportamentos desviantes são descobertos e formalizados como atos infracionais nos usuários de substâncias psicoativas que cumprem medidas socioeducativas? As compreensões e os sentidos atribuídos pelos jovens de classes populares com relação aos seus comportamentos considerados desviantes e formalizados enquanto atos infracionais se configuram como eixo norteador desta tese. O dispositivo de abordagem das narrativas foi o de *entrevistas* por seu caráter dialógico, interacionista e capaz de captar relações de atribuição causal e sentidos dos sujeitos sociais. O dispositivo de análise constituiu-se em construção de eixos temáticos, unidades de significação e respectivas noções subsunçoras. Da análise e reflexão com as noções subsunçoras e as narrativas emergiu o conceito de “Etnocompreensões Outsiders”. O conceito é desenvolvido a partir de sua irreduzível relação com a experiência cultural e com a subjetividade, o que o torna provocador de políticas públicas educacionais, de saúde e de assistência social relativizadoras e coerentes com o contexto próprio de cada sujeito.

Palavras-chave: Socioeducação. Juventude. Etnocompreensões outsiders.

GOMES, Rogério Rodrigues. **Continuities and ruptures in the life histories of young drug users in socio-educational measures.** 139 il. 2017. Thesis (PHD) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

This thesis presents the qualitative research carried out with young people in compliance with socio-educational measures and users of psychoactive substances. The sources of theoretical contribution are the theory of multireferentiality, the theory of symbolic interactionism, the interpretative anthropology, the ethnomethodology, the implied ethno-research and cultural psychology. Representatives of this contribution are Jacques Ardoino, Howard Becker, Erving Goffman, Clifford Geertz, Alain Coulon, Harold Garfinkel, Roberto Sidinei Macedo, Jerome Bruner. The main question of this thesis is: What is the understanding and meaning attributed to the periods of life where deviant behaviors are discovered and formalized as infractions in the users of psychoactive substances that comply with socio-educational measures? The research about the understandings and the meanings attributed by the young people of the popular classes in relation to their behaviors considered deviant and formalized as infractions acts, are the guiding axis of this thesis. The approach to narratives was that of interviews because of their dialogical, interactionist character and capable of capturing relations of causal attribution and senses of social subjects. The analytical device consisted of the construction of thematic axes, units of signification and respective subsumption notions. From the analysis and reflection withdrawn from the subsumption notions and the narratives emerged the concept of "Outsiders Etnounderstandings". The concept is developed based on its irreducible relation with cultural experience and with subjectivity, which ends up provoking public educational policies, health and social assistance, relativizing it and being coherent with the context of each individual.

Keywords: Socioeducation. Youth. Outsiders etnounderstandings.

GOMES, Rogério Rodrigues. **Continuidades y rupturas en las historias de vida de jóvenes drogadictos cumpliendo medidas socioeducativas.** 139f. il. 2017. Tesis (Doctorado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMEN

Esta tesis presenta una investigación cualitativa con jóvenes en el cumplimiento de las medidas socioeducativas y usuarios de sustancias psicoactivas. El aporte teórico proviene de la teoría de la multirreferencialidad, la teoría de la interacción simbólica, antropología interpretativa, de la etnometodología, la etnopesquisa implícita y la psicología cultural. Apareciendo como representantes de esta contribución: Jacques Ardoino, Howard Becker, Erving Goffman, Clifford Geertz, Alain Coulon, Harold Garfinkel, Roberto Sidinei Mecedo, Jerome Bruner. La tesis tiene como pregunta principal: ¿Qué entendimientos y significados atribuidos a los períodos de vida en que conductas delictivas son formalizadas como actos ilegales de los consumidores de sustancias psicoactivas que cumplen medidas socioeducativas? La investigación de las interpretaciones y significados atribuidos por los jóvenes con respecto a su comportamiento considerado anormal como un hecho ilícito se configuran como hilo conductor de esta tesis. Utilicé las entrevistas como dispositivo para abordar las narrativas de los jóvenes debido a sus posibilidades de diálogo e interacción con ellos, con el objetivo de capturar las relaciones atribución causal y los significados de estos sujetos sociales. El dispositivo de análisis fue la construcción de ejes temáticos, es decir, unidades de significación y nociones subsunoras. Desde mis análisis y reflexiones propuse el concepto de "Etnocompreenciones Outsiders". El concepto es desarrollado desde una relación irreductible de la experiencia cultural con la subjetividad, lo que hace cuestionar las políticas públicas educacionales, de salud y de atención social, visando hacerlas relativizadoras y coherentes con el contexto propio de cada sujeto.

Palabras clave: medidas socioeducativas. Juventud. Etnocompreenciones outsiders.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| CASES | COMUNIDADES DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO |
| CREAS | CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL |
| DST | DOENÇA SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEL |
| ECA | ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE |
| FUNDAC | FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE |
| LA | LIBERDADE ASSISTIDA |
| MSE | MEDIDA SOCIOEDUCATIVA |
| PIA | PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO |
| PSC | PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE |
| RD | REDUÇÃO DE DANOS |
| SINASE | SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO |
| SPA | SUBSTÂNCIA PSICOATIVA |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|----------|---|-----|
| Foto 1 | O tiro real e sígnico..... | 48 |
| Foto 2 | Linha da Vida..... | 48 |
| Foto 3 | Diálogo sobre sexualidade..... | 73 |
| Foto 4 | Diálogo sobre métodos contraceptivos..... | 73 |
| Foto 5 | No CREAS com jovem (18 anos) que cumpre medidas socioeducativas.. | 85 |
| Foto 6 | Visita domiciliar aos jovens..... | 85 |
| Foto 7 | Grupo socioeducativo no CREAS..... | 85 |
| Foto 8 | Ambientes do CREAS..... | 85 |
| Foto 9 | O CREAS como um lugar de encontros possíveis, de festas e contatos interpessoais..... | 87 |
| Foto 10 | Festa de São João no CREAS – Dança, comidas e interação com os jovens e suas famílias..... | 88 |
| Quadro 1 | Construção das noções subsunçoras..... | 110 |
| Figura 1 | Representação gráfica das noções subsonçoras..... | 117 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | O PESQUISADOR FORMADO PELOS ATORES EM FORMAÇÃO..... | 13 |
| 1.1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O ATO PESQUISANTE..... | 14 |
| 2 | CAMINHOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS..... | 20 |
| 2.1 | A EXPERIÊNCIA MULTIRREFERENCIAL ADVINDA DA ETNOPESQUISA E DA ETNOMETODOLOGIA..... | 20 |
| 2.2 | A CENTRALIDADE DOS ETNOMÉTODOS NA PRÁTICA DE PESQUISA | 24 |
| 2.3 | A EXPERIÊNCIA CULTURAL ENQUANTO NICHOS GENERATIVOS SIGNIFICANTES PARA A COMPREENSÃO DAS ITINERÂNCIAS HUMANAS..... | 26 |
| 2.4 | A INTERPRETAÇÃO INTERACIONISTA: UM ENTENDIMENTO OUTRO PARA OS OUTSIDERS, SEUS ESTIGMAS E AS TRANSGRESSÕES SOCIAIS..... | 31 |
| 3 | SOBRE O COMPORTAMENTO DESVIANTE NA JUVENTUDE, MEDIDAS SÓCIOEDUCATIVAS E RELAÇÃO COM A SOCIOEDUCAÇÃO..... | 50 |
| 3.1 | A DOCTRINA DO ECA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA OS SUJEITOS ASSISTIDOS NOS DISPOSITIVOS SOCIOEDUCATIVOS..... | 50 |
| 3.2 | JUVENTUDES, CONTEXTO, ATOS INFRACIONAIS E POSSIBILIDADES DE SOCIABILIDADE NA CONTEMPORANEIDADE.. | 59 |
| 3.3 | O “INSTITUÍDO” DA CONTEMPORANEIDADE E O “INSTITUÍTE” DOS JOVENS, SEUS SABERES, DE SUAS “TRIBOS” E MODOS ESPECÍFICOS DE VIVER-COMPREENDER..... | 68 |
| 3.4 | A POLÍTICA PÚBLICA DE REDUÇÃO DE DANOS ENQUANTO PROPOSTA SOCIOEDUCATIVA PARA A JUVENTUDE..... | 71 |
| 4 | CAMINHO METODOLÓGICO..... | 75 |
| 4.1 | QUESTÃO DE PESQUISA..... | 77 |
| 4.2 | OBJETIVO..... | 78 |
| 4.3 | JUSTIFICATIVA..... | 78 |
| 4.4 | DELINEAMENTO DA PESQUISA..... | 79 |
| 4.5 | DISPOSITIVOS DE PESQUISA..... | 81 |
| 4.6 | PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DAS COMPREENSÕES..... | 82 |
| 5 | O CAMPO, O LOCUS, OS SUJEITOS..... | 83 |
| 5.1 | ENTRE RELATOS E EXPERIÊNCIAS NA BUSCA DE COMPREENSÕES: TENTANDO “LER O MANUSCRITO DESBOTADO” DOS ATORES QUE FORMAM EM FORMAÇÃO..... | 86 |
| 6 | CONSTRUÇÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO E NOÇÕES SUBSUNÇÓRIAS..... | 108 |
| 6.1 | A IMPORTÂNCIA HEURÍSTICA DO CONCEITO DE ETNOAPRENDIZAGENS PARA A FORMAÇÃO INSURGENTE DO PROTO-CONCEITO: “ETNOCOMPREENSÕES OUTSIDERS”..... | 117 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS (TRAJÓRIAS INICIAIS)..... | 121 |

| | |
|---|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 124 |
| APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas..... | 133 |
| APÊNDICE B – Termos de autorização..... | 134 |

1 O PESQUISADOR FORMADO PELOS ATORES EM FORMAÇÃO

A princípio situarei duas questões controversas e implicadas com os jovens inseridos em programas de socioeducação e minhas experiências advindas do trabalho de 08 anos neste contexto social: O que aprendi com eles e que posso compartilhar nesta tese? Em que aspecto os participantes desta pesquisa me formaram?

Estes encontros formativos ao longo destes anos de trabalho estão longe de fornecer elementos conclusivos e autoridade sobre esta temática, mas subsiste uma sensação de inacabamento, de inconclusão e de que a experiência resiste a uma tentativa de domínio metodológico. Esta tensão não se insere como puro empecilho às expectativas técnicas e teóricas, mas se insurge como resistência, que é uma das características da existência: Re-existência. Resistência dos atores sociais que não querem ser escrutinados, dos limites da escuta do pesquisador, resistência da sociedade e do mundo do trabalho. Tensões que se expressam em paradoxos formativos e existenciais.

Esta forma-ação, por seu caráter interativo e contextualizado, implica e modifica os atores sociais envolvidos, como afirma Macedo (2016, p. 36): “[...] formação é uma experiência aprendente culturalmente irreduzível, portanto inexplicável por padrões e apriorismos, dessa forma, só alcançável por um (in)tenso trabalho compreensivo e relacional”.

Os jovens e suas aprendizagens cotidianas, sua sociabilidade rizomática, seu “tribalismo urbano” ou “neotribalismo” (MAFFESOLI, 2014), seu *ethos* de conviver e sua *aesthetica* de múltiplas existências lançam sobre quem os acolhe a dúvida socrática e inquietante sobre o lugar de quem os olha, os julga, os submete à educação, a reeducação e a ressocialização. De que lugar sou olhado?

Provocado pelos acontecimentos e narrativas dos jovens sobre seus cotidianos, praticando e refletindo sobre meu saber-fazer e dos meus colegas de trabalho encontro na escrita uma janela para uma fissura na realidade estabelecida.

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O ATO PESQUISANTE

O desejo de pesquisar este tema surgiu da confluência de um percurso de estudos relacionados à problemática do uso de psicoativos por jovens que cumprem medidas socioeducativas com o interesse em descrever a experiência dos sujeitos envolvidos nesse fenômeno social. Esta experiência é entendida neste contexto, como fenômeno tipicamente humano, formativa, produtora de sentido e do sem sentido, corpórea, afetiva e intersubjetiva, presente, pois no âmago do processo de pesquisa. (MACEDO, 2015)

Os sujeitos participantes desta pesquisa são jovens de faixa etária entre 18 a 21 anos, autores e atores dos percalços de suas próprias vivências que por ventura comportaram algum tipo do que se denomina como “atos infracionais”. Estes são compreendidos pelo sistema judiciário como comportamentos desviantes de uma vivência convencional e, portanto devem ser “retificados” através do cumprimento de “medidas socioeducativas”.

A justificativa utilizada pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990) para aplicação dessas medidas é de “reeducar” e “ressocializar” o indivíduo que cometeu um comportamento infrator e necessita ser responsabilizado por seus atos. (VOLPI, 2001) De acordo com Volpi (2001), o ECA promoveu um novo tipo de responsabilização em relação aos comportamentos desviantes cometidos por adolescentes ao preconizar que estes são sujeitos de direitos em condição especial de “pessoas em desenvolvimento”. Enquanto sujeitos em desenvolvimento, esses têm a prerrogativa dos direitos fundamentais, tais como a educação formal e o acesso à cultura. O que está embutido na concepção do ECA é que se o adolescente adentra por comportamentos considerados desviantes é porque provavelmente seu direito à educação e à orientação familiar e interpessoal lhe foi negado ou insuficientemente ministrado. (SARAIVA, 2009)

As medidas socioeducativas, contidas no estatuto da criança, retomam um paradoxo histórico referente à educação e ao seu papel social: formar e/ou adequar? (PATTO, 1991) Os espaços educativos trazem em si esse paradoxo, pois ao mesmo tempo em que são lugares de sociabilidade, são também lugares de distinção social e, não raras vezes, de exclusão social.

Os jovens que cumprem as medidas socioeducativas são, não raramente, estigmatizados por sua condição social e pelo uso de substâncias psicoativas. Esses jovens, de modo geral, têm uma relação difícil com o sistema de ensino formal por serem destemidos e

temidos e muitas vezes levarem consigo as contradições sociais expressas na possibilidade de confronto tanto com pessoas que exercem papel formativo como é o caso de professores, como com outros jovens rivais, o que eles denominam como “rixas” ou “guerra” e que pode evoluir para situações de violência e de morte.

Estes jovens têm um vasto conhecimento empírico sobre os territórios do seu cotidiano e do *ethos* implícito, sobre as forças e trocas exercidas neste território, inclusive no que diz respeito às substâncias psicoativas. Mercadoria com alto valor de troca que possibilita, muitas vezes, uma ascensão “Outsider”, uma valorização às avessas do que é considerado correto e convencional.

Para transitar neste contexto social e econômico, estes jovens aprendem e ensinam sobre a vida neste cotidiano, suas relações de poder e contra-poder, bem como dos estados alternativos de consciência permitidos e proscritos em seus territórios. Para tanto, eles constroem um conhecimento intersubjetivo sobre as formas de afetividade, de estética, de dieta, das sensações e da consciência que, muitas vezes, são moduladas pelo uso de substâncias psicoativas. Para tanto, é necessário conhecer as propriedades destas substâncias, suas formas de uso, seus diferentes tipos e origens e seus efeitos desejados e inesperados. Esta construção de saber acontece numa tessitura narrativa onde experiências são compartilhadas e compreendidas num processo contínuo de sociabilidade onde corpo e consciência estão implicados de forma própria e se expressam também em linguagem própria, em gestos, em olhares, em odores e em laços de identificação.

Estas vivências estão relacionadas, sobretudo, à forma própria de estar no mundo, aos seus métodos de existir, de interpretar, de afetar e ser afetado, de fazer escolhas e se implicar nelas, portanto de seus “etnométodos”. Assim, esses jovens utilizam os etnométodos como possibilidades de aprendizados culturalmente mediatizados, o que implica, por sua vez, em planejamento de ações, ordenação de atividades e tomadas de decisões. (MACEDO, 2010) Pesquisar os etnométodos implica em promover as experiências dos sujeitos no intuito de não reduzi-las a um conjunto de informações catalográficas onde estas mesmas experiências submergem e são interpostas e interditas enquanto legitimidades. Neste sentido, a multivocalidade, a autoria e a polissemia da experiência emergem enquanto possibilidades fundantes do pesquisar, diante da irredutibilidade de vivências que são eminentemente humanas e não obstáculos a um conhecimento neutro e a-histórico. Para a etnopesquisa, o

sujeito social é produtor e condutor de seus saberes e fazeres que se atualizam e se reformulam num processo dialógico e interativo. (MACEDO, 2015)

As funções de planejar, decidir e conhecer estão em íntima relação com os processos subjetivos envolvidos na construção do conhecimento e compõem ativamente a identidade educacional dos jovens que, por ventura, se inserem num modo de vida considerado conflitante, ou não completamente adequado ao padrão do que é esperado para um percurso de vida que tangencia uma escalada linear em estágios educativos sucessivos e progressivos.

As referências sociais à marginalidade e exclusão são muito marcantes nessa população. Se por um lado eles são “integrados” em algum nível da sociedade, por outro permanecem no limite da ruptura social e recebem toda uma carga de estigmas por pertencerem a famílias pobres.

A palavra “integrados” é colocada em consonância ao que Sawaia (2001) formula sobre “inclusão perversa”, pois a palavra exclusão, necessariamente, implica em inclusão em outro momento, mesmo que esta seja uma “inclusão perversa”. Neste sentido, estes jovens são inseridos no circuito reprodutivo das desigualdades e do estigma. Nesta perspectiva, eminentemente crítica, pode se pensar também na noção de “invisibilidade social” de forma relativizada, posto que, não existem atores sociais invisíveis ou idiotas, mas anulados em suas possibilidades e cidadania por dispositivos sócios históricos excludentes.

Esses jovens são, muitas vezes, adjetivados como “vagabundos” por aqueles que não compreendem seu estilo de vida, ou que os insere numa lógica perversa. O uso e a comercialização das substâncias psicoativas, as roupas extravagantes, o gosto por festas, nas quais ocorrem brigas acompanhadas de agressões, mas onde também ocorrem encontros de amizade e amorosos, dentre outros hábitos e características específicas, são considerados estranhos, bizarros ou desviantes pelos segmentos sociais mais convencionais. Estes estigmatizam os jovens que andam em “galeras”, cujos membros mantêm relações de solidariedade que ora se reúnem para desenvolverem atividades lúdicas, ora para praticarem atos ilícitos. (ABRAMOVAY et al., 2004)

Alguns desses comportamentos desviantes são interpretados e capturados pelos agentes policiais que agem de forma coercitiva conduzindo o jovem para um enquadre criminal num lugar como as delegacias. Os jovens são retidos nestes lugares até que familiares compareçam para que se possa encaminhar o caso para a instância jurídica

competentes, na expectativa de que lá se determine a medida socioeducativa que melhor se aplica ao caso de cada um, diante dos graus de gravidade do ato praticado.

As medidas socioeducativas têm sido abordadas teoricamente do ponto de vista operacional dando-se pouca relevância à história de vida e aos aspectos socioculturais dos jovens autores de atos infracionais. (PILOTTI; RIZZINI, 1993) Torna-se iminente a análise desse aspecto que tem sido abordado de forma dissociada entre medidas socioeducativas e história de vida pelos operadores da justiça e dos profissionais que trabalham com esses jovens. Esta tese atenta para esse aspecto até então invisível procurando relativizar o que se tem denominado como “atos infracionais” e comportamentos desviantes e possibilitando condições para que as narrativas dos sujeitos sejam protagonizadas enfatizando-se suas possibilidades interpretativas diante dos acontecimentos. A forma dissociada referida acima se refere à presunção de culpabilidade antes mesmo de se ter um entendimento mais detalhado das circunstâncias e dos significados envolvidos em algum ato infracional.

Pilotti e Rizzini (1993) argumentam que houve mudanças históricas importantes na forma de compreender a vulnerabilidade e os comportamentos transgressores de jovens no Brasil após o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 1990) Antes do ECA, os adolescentes em condição de vulnerabilidade social eram concebidos, por instâncias jurídicas, policiais e também por grande parcela da sociedade, como iminente perigosos. Existia uma repressão policial preventiva contra esses jovens que, até então, não eram sujeitos de direitos. A perspectiva do ECA pressupõe, que os jovens, mesmo aqueles que cometem alguma transgressão social, são sujeitos de direitos em situação especial de desenvolvimento e merecem um tratamento diferenciado de um criminoso comum. O tratamento diferenciado se configura justamente nas “medidas socioeducativas”, que, apesar de colocar os jovens que cometem desvios em outra situação de direitos, herdaram o paradigma punitivo e alarmista que concebe o jovem pobre como um perigo em potencial.

O problema geral está relacionado com a temática das compreensões de jovens, em processo de escolarização e em cumprimento de medidas socioeducativas, sobre seus comportamentos considerados “desviantes”. Quais as compreensões e os sentidos atribuídos aos períodos de vida onde os comportamentos desviantes são descobertos e formalizados como “atos infracionais” nos jovens que cumprem medidas socioeducativas?

Os jovens participantes desta pesquisa cometeram atos infracionais e estão sendo atendidos pelo Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) do município de Alagoinhas. Eles tinham entre 18 e 21 anos, no período de realização desta pesquisa, e cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto, sem privação de liberdade. Dentre as funções do CREAS com relação às medidas socioeducativas destacam-se: Acolhida; escuta; estudo social; diagnóstico socioeconômico; referência e contrarreferência; trabalho interdisciplinar; articulação interinstitucional com os demais órgãos do sistema de garantia de direitos; produção de orientações técnicas e materiais informativos; monitoramento e avaliação do serviço; proteção social proativa; orientação e encaminhamentos para a rede de serviços locais; construção de plano individual e familiar de atendimento, considerando as especificidades da adolescência; orientação sociofamiliar; acesso a documentação pessoal; informação, comunicação e defesa de direitos; articulação da rede de serviços socioassistenciais; articulação com os serviços de políticas públicas setoriais; estímulo ao convívio familiar, grupal e social; mobilização para o exercício da cidadania; desenvolvimento de projetos sociais; elaboração de relatórios e/ou prontuários. (BRASIL, 2009)

A questão principal desta etnopesquisa crítica e multirreferencial emerge da minha inquietação sobre a relação, pouco enfatizada pelos profissionais que trabalham com medidas socioeducativas, sobre as compreensões destes jovens concernentes aos seus comportamentos considerados “desviantes” em suas itinerâncias vividas. Os “atos infracionais” são tradicionalmente entendidos por profissionais e doutrinadores como expressões lineares de uma personalidade desajustada ou de um contexto social disfuncional, estabelecendo-se pouca criticidade entre estas duas dimensões. (VOLPI, 2002) A problemática que envolve o tema merece um tratamento outro além de análises lineares e monocausais. Ao lado do fenômeno circunscrito como “ato infracional” existe uma trama intrincada de significados, percursos e contextos subjetivados que interagem em série para que o mesmo se torne complexo.

A presente tese está subdividida em seis capítulos e suas respectivas seções. A pesquisa doutoral desenvolvida discute as compreensões de jovens que cumprem medidas socioeducativas sobre seus comportamentos considerados “desviantes” e as consequências na sua história de vida. A construção da compreensão das compreensões através das narrativas advém dos encontros formativos com estes jovens no CREAS de Alagoinhas / Bahia.

No capítulo intitulado *Caminhos teórico-epistemológicos*, apresento os pressupostos teóricos que irão sedimentar a análise e a discussão do *corpus empírico*. É situada a experiência multirreferencial advinda da etnopesquisa e da etnometodologia. A centralidade dos etnométodos na prática de pesquisa levou-me a compreender a experiência cultural irreduzível para a formação da subjetividade humana e a interpretação interacionista sobre o desvio e o estigma.

No capítulo seguinte *Sobre o comportamento desviante na juventude, Medidas socioeducativas e relação com a socioeducação*, problematizo a doutrina do ECA e suas consequências para os sujeitos assistidos nos dispositivos socioeducativos. Discuti o entendimento sobre Juventudes, contexto, atos infracionais e possibilidades de sociabilidade na contemporaneidade. Situei questões atuais sobre a contemporaneidade e sua relação com a juventude. Por fim, analisei a política pública de redução de danos enquanto proposta socioeducativa para a juventude.

No capítulo intitulado *Caminho Metodológico*, apresento as características do tipo de pesquisa adotada, os dispositivos para descrever o saber advindo dessas interações e as proposições para a análise das informações que foram produzidas. Descrevi também as motivações que me encaminharam para a temática abordada, situando o contexto do surgimento do objeto de estudo, a problemática, a questão de pesquisa, os objetivos, justificativa, delineamento, os dispositivos de investigação da informação etnográfica e os procedimentos de análise das compreensões

No capítulo denominado *O campo, o locus, os sujeitos...*, situo os trechos narrativos dos participantes da pesquisa e minhas intervenções, justificando que alguns trechos narrativos aparecem em capítulos anteriores não por descuido, mas por uma escolha dialógica com os leitores prováveis do texto.

No sexto capítulo *Construção das unidades de significação e noções subsunçoras*, construo uma grade temática de onde mapeio algumas sínteses de sentido advindas das narrativas e imprescindíveis para a formação das noções subsunçoras que nortearam a análise e permitiram avançar conceitualmente rumo a uma proposta de construção conceitual. Na seção intitulada *A importância heurística do conceito de Etnoaprendizagens para a formação insurgente do conceito: “etnocompreensões outsiders”*, retomo o conceito de etnoaprendizagens que guarda analogias com a noção subsunçora encontrada e sua importância fulcral para a conceitualização das etnocompreensões Outsiders.

Por fim, nas *Considerações Conclusivas (Traições Iniciais)*, teço as considerações e proposições sobre o conceito construído e suas consequências para a área de educação e políticas públicas.

2 CAMINHOS TEÓRICO-EPITEMOLÓGICOS

O objeto desta pesquisa doutoral demanda, para a sua inteligibilidade, conceitos advindos de algumas áreas do conhecimento como: antropologia, sociologia e a psicologia. Além destes conhecimentos, advindos do corpo teórico das ciências humanas procurei dar às narrativas e compreensões dos participantes desta pesquisa a condição de legitimidade, de autoria e de importância que se equipara aos conhecimentos acima citados. Esta equidade é justificada como uma escolha epistemológica e política pela natureza complexa e multifacetada do objeto de pesquisa. As referências utilizadas são criticamente situadas optando-se por uma epistemologia multirreferencial calcada na complexidade e discutida adiante.

2.1 A EXPERIÊNCIA MULTIRREFERENCIAL ADVINDA DA ETNOPESQUISA E DA ETNOMETODOLOGIA

Optar pelos caminhos inaugurados pela etnopesquisa crítica e multirreferencial se inscreve numa perspectiva epistemológica, ontológica e política já que esta escolha implica numa posição, num *ethos*. Este *ethos* apesar de maleável e compreensivo guarda algumas premissas que o identificam, que marcam sua forma de se situar diante do fenômeno humano, quando este é alvo de um desejo de compreensão sensível. Dentre estas premissas, destacam-se: Estar sujeito a um olhar pesquisante, não torna o pesquisado um ser estático, um receptáculo de cultura acrítico. Tão pouco torna o pesquisador uma autoridade que possui um método ortodoxo para extrair a verdade do outro. Escolher a etnopesquisa crítica e multirreferencial é, pois um exercício de heterodoxia e de relações mais próximas da cooperação com os participantes da pesquisa do que de hierarquização.

Discorrer sobre a etnopesquisa crítica e multirreferencial também implica em retomar as ideias de uma proposta interacionista e agencialista do fenômeno humano inaugurado pela etnometodologia. Esta teoria da ação social essencialmente contextualista e agêntica tem no nome de Harold Garfinkel seu expoente fundador. (MACEDO, 2015) Torna-se então conhecida a expressão libertária e reivindicatória do referido autor de que os sujeitos sociais não são “idiotas culturais”. O que quer dizer isso? Com esta afirmação o autor enfatiza a importância de se entender as pessoas em seus contextos como interpretantes ativos e construtores de suas compreensões e tessituras sógnicas que se configuram como momentos semióticos de compartilhamento e elaboração da experiência tornada própria, mas não uma posse do sujeito, já que em suas memórias existe o registro das fricções intersubjetivas.

Além de se constituir como uma perspectiva teórica, a etnometodologia fornece subsídios para uma prática de pesquisa contextualista. Nesta, os sujeitos envolvidos no fenômeno são compreendidos enquanto sujeitos em interação que compartilham elementos de linguagem, porém que particularizam e constroem coerências a partir destes elementos em comum em uma narrativa pessoal e idiossincrática. O idiossincrático, nesta perspectiva, não é obstáculo à produção do conhecimento, mas está presente numa realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica que compõe a subjetividade humana. (GONZÁLEZ REY, 2005)

A etnometodologia, por compreender a complexidade da subjetividade humana na interação em contextos, absorveu e reelaborou elementos teóricos de outras linhagens teóricas correlatas como a fenomenologia, as perspectivas semióticas e interpretativas da antropologia e da psicologia e do interacionismo simbólico.

Pode-se afirmar que a “etnometodologia” é uma expressão utilizada, não apenas para definir procedimentos adotados pelo pesquisador, mas sim definir o campo de investigação e os processos desenvolvidos pelos atores que são estudados em seu cotidiano. (COULON, 1995b) Retoma os pressupostos da etnografia, no que esta trouxe de experiências na relação do pesquisador com seus pesquisados no sentido do esforço êmico e da tentativa de não traduzir ou não catalogar a experiência do outro na perspectiva do pesquisador e sim de captar relações de sentidos próprios ao pesquisado e a partir daí construir compreensões. A etnometodologia, neste sentido, absorve a experiência da etnografia e do interacionismo na sua curiosidade sobre como são as pessoas em suas vidas cotidianas, como se afetam, interagem e formulam meios ou métodos para lidar com o inesperado ou com algo a ser

resolvido, por esta razão a etnometodologia pode ser considerada como uma teoria da ação social ou dos etnométodos.

A microsociologia fundada por Garfinkel, por sua perspectiva acionalista, tende a tomar outros rumos do que as formulações sociológicas clássicas de Durkheim sobre os “fatos sociais” por estes serem entendidos como realidades objetivas, coercitivas e previsíveis. Tendem a divergir também das ideias, não menos importantes, de T. Parsons sobre a estabilidade da vida social e sua reprodução pelo social instituído. Este último autor parte do pressuposto de que temos a tendência de nos conformar com as regras da vida em comum que passam a nos regular como bússolas para evitarmos sanções e obtermos gratificações. Em outra direção destes pensamentos supracitados, para a etnometodologia, os fenômenos sociais passam a ser compreendidos como resultantes das atividades cotidianas dos homens quando estes se colocam em ações dialógicas e significantes para as consciências em interação. (MACEDO, 2004)

A tradição fenomenológica situa a importância, para a etnometodologia, das propriedades do que se mostra para a consciência, ou seja, a “intencionalidade” como forma ativa e pré-judicativa no que é experienciado pelo sujeito. Neste sentido, a ideia de compreensibilidade surge como propriedade iminente da consciência daquele que tenta estabelecer uma ponte com a intencionalidade do outro. É, portanto, no encontro de intencionalidades que pode advir as compreensibilidades. O autor que atentou para o fato de que intencionalidades conjuntas, e não somente individuais, são produtoras de compreensibilidades foi o Alfred Schutz relocando a fenomenologia para uma experiência do social. As compreensibilidades passam a ser propriedades das consciências e também possibilidade iminente às pesquisas sociais. (SCHUTZ, 2012)

A consciência enquanto “unidade existencial coletiva” é muitas vezes sustentada pelo “projeto pessoal”, este reúne expectativas, planos e desejos tecidos conjuntamente nos quais o sujeito mede ativamente o quanto deste projeto está sendo concretizado durante seu percurso de vida com os outros. Será necessário contextualizar o conceito de “projeto” e as contribuições de Alfred Schutz se fazem imprescindíveis.

Schutz (2012) desenvolve o conceito de “projeto” e situa-o como central para tratar do tema da ação dirigida e “subjetivamente significativa” do sujeito em seu mundo. O autor concebe que o “projeto” é um traçado eminentemente dinâmico, pois coloca em jogo elementos da biografia de cada sujeito como suas experiências prévias com os outros em

função do que acontece na experiência da ação atual. O conceito auxilia no entendimento das relações entre as tomadas de decisões e a realidade subjetiva de intencionalidade do sujeito. Esta realidade é construída de forma dialógica com os outros sociais que participam direta ou indiretamente de momentos decisivos de socialização e de sociabilidade destes sujeitos. A escola fenomenológica de Schutz contribui com a questão da ação intersubjetiva do sujeito com os outros e dos processos motivacionais e cognoscentes envolvidos em suas tomadas de decisões interativas. Segue um trecho do autor que define de forma precisa o que foi discorrido acima:

O mundo da minha vida cotidiana não é meu mundo privado, mas é um mundo intersubjetivo, compartilhado com meus semelhantes, experienciado e interpretado por outros; em suma, é um mundo comum a todos nós. A situação biográfica singular na qual eu me encontro no mundo em qualquer momento da minha existência é uma criação minha apenas em uma extensão bastante pequena... Isso significa que esse mundo não é apenas meu, mas também de meus semelhantes; mas do que isso, esses homens são elementos de minha própria situação, assim como eu sou parte da situação deles. (SCHUTZ, 2012, p. 179-180)

A compreensão de um entrelace de intencionalidades é, portanto, função das subjetividades dos atores sociais e correspondem aos momentos de suas situações biográficas tecidas conjuntamente. A relação entre ator e situação não se deve a regras culturais prefixadas, mas é produzida, para a etnometodologia, por processos de interpretação dialógicos e implicados.

A etnometodologia permite uma possibilidade outra de compreensão humana em relação às propostas nomotéticas que ora colocam no empírico um ordenamento natural e reificado da experiência, ora distorcem as narrativas dos atores sociais para justificar ambições generalizantes. Enquanto uma proposta eminentemente interpretativa, Garfinkel circunscreve o objeto de seus estudos nas vivências diárias de pessoas concretas. Estas que são protagonistas de suas vivências definem situações de ação, ordenam seus espaços, tomam decisões e ao interpretar o conjunto de suas possibilidades engendram etnométodos. (MACEDO, 2010) Além da fenomenologia, o interacionismo simbólico se faz de extrema relevância para os avanços em etnometodologia, pois toma como premissa o ponto de vista dos atores, na sua contínua e sempre fluida reconstrução de suas identidades a partir de determinada problemática que se interpõe em suas realidades.

2.2 A CENTRALIDADE DOS ETNOMÉTODOS NA PRÁTICA DE PESQUISA

A etnometodologia privilegia os “etnométodos” enquanto saberes e fazeres autorais, próprios aos sujeitos que constroem entre si identidades que ganham sentido em um contexto específico. Por serem dialogicamente autorais e coletivos, os etnométodos compõem uma espécie de “*reserva de experiência*” atualizada, esta última expressão é originária dos trabalhos de Schutz (2012) e se refere a uma sedimentação dos conhecimentos socialmente partilhados, ou seja, a uma densidade “informal” de experiências compartilhadas que as pessoas mantêm para transmitir conhecimentos e resolver situações.

O que a etnometodologia propõe é aquilatar esta densidade “informal” de saberes, atualizá-la para que esta densidade não se torne um bloco instituído imutável e impessoal. Uma vez que é na interação que se produzem os etnométodos, estes não poderiam se constituir em unidades sólidas perenes. Existe uma densidade, uma materialidade, porém esta é de outra natureza, não é fixa, posto que é polissêmica, linguageira e encontra nos interjogos entre compreensões e significados sua fluidez.

Outra consideração se faz necessária sobre a palavra “informal”, que se contrapõe ao que é estabelecido, portanto convencional. Por exemplo, a educação informal é desprovida da operatividade racional que a educação formal adquiriu ao longo do tempo. A etnometodologia equaliza este sistema de valores, elevando o que até então era considerado informal, não sistemático, irracional, senso comum, a um patamar de métodos legitimados socialmente, portanto, dignos e que possuem uma inteligibilidade própria.

A intersubjetividade é um dos critérios que valida os etnométodos, é a tessitura que costura as diversas realidades que compõem o cenário da vida com os outros. A vida cotidiana tem, pois sua organização própria e Garfinkel ressalta que esta organização deve ser merecedora de tanta atenção quanto os eventos extraordinários das descobertas científicas. (MACEDO, 2010)

Além da intersubjetividade, Macedo (2010) ressalta a indexalidade como propriedade das ações do cotidiano dos etnométodos. Essas ações, portanto, modelam seus sentidos em um lugar com elementos semióticos específicos àquele contexto que necessitam de uma abordagem mestiça e plurideterminada:

A perspectiva multirreferencial se consubstancia numa epistemologia da formação como saber-fazer, maneira de ser, pautada no trabalho com as verdades contidas, crítica a uma abordagem epistemológica purista e pretensamente a-temporal. Nesse caminhar, vai ao encontro da complexidade moriniana que nos fala de uma coerência que se quer pura, e que se torna, portanto, delírio. (MACEDO, 2012, p. 35)

A abordagem multirreferencial, foi esboçada inicialmente por Jacques Ardoino, professor da Universidade de Vincennes e seu grupo de trabalho. (BERGER, 2012) A abordagem multirreferencial, no âmbito das ciências humanas, está relacionada com o reconhecimento não somente da pluralidade e da heterogeneidade que caracterizam a construção do saber, mas também da contradição, da ambivalência e das incompletudes inerentes às *práticas sociais*, já que estas práticas são eminentemente languageiras. (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2012)

Este olhar caleidoscópico e flutuante na compreensão dos fenômenos antropossociais implica em um distanciamento do pensamento linear, generalizante e reducionista característico da hierarquização dos saberes iniciado com a ciência positivista. Esta linhagem de ciência tendeu a desautorizar os saberes considerados ilegítimos, impuros e lúdicos, como é o caso dos saberes advindos do cotidiano, ou dos atores sociais do denominado “senso comum”.

Em uma perspectiva multirreferencial, pode-se dizer que o trabalho do pesquisador aproxima-se ao do “*bricoleur*”. Essa ideia inspirou-se nas considerações tecidas por Lévi-Strauss como uma metáfora para a complexidade significativa e metonímica enfrentada pelo pesquisador no desvelamento da realidade multifacetada. (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2012) Tal complexidade incita no pesquisador a necessidade de improvisar com o texto, buscando pedaços de saberes, estabelecendo um conhecimento construído por suas próprias mãos com os improvisos e os acontecimentos que se desenrolam no caminhar.

A abordagem multirreferencial abre a possibilidade de traçar novos caminhos epistemológicos, caminhos “*peripatéticos*” no processo de pesquisa e formação com os fenômenos sociais. O termo peripatético se refere à disposição de filosofar caminhando como era comum na Grécia com Aristóteles. A abordagem multirreferencial com inspiração na etnometodologia assume que o conhecimento se realiza onde existem sujeitos de saberes, que ao se encontrarem, promovem uma ação formativa. O Conhecimento, nesta perspectiva é dialógico, intersubjetivo e não rigidamente hierarquizado. A proposta de Ardoino, por sua

vez, nos leva ao reconhecimento de uma heterogeneidade própria do campo das ciências humanas, visto que esta se caracteriza por uma coexistência temporal de várias perspectivas teóricas, várias abordagens e vários paradigmas.

2.3 A EXPERIÊNCIA CULTURAL ENQUANTO NICHOS GENERATIVOS SIGNIFICANTES PARA A COMPREENSÃO DAS ITINERÂNCIAS HUMANAS

Trata-se menos de dar à criança algo que lhe falta do que de facilitar algo que ela já tem: o desejo de dar sentido ao self e aos outros, o impulso de compreender que diabo está acontecendo. (GEERTZ, 2001, p. 170)

A ênfase que é dada à cultura como parte integrante dos processos psicológicos eminentemente humanos é uma premissa fundamental da psicologia cultural. (VALSINER, 2012) O autor destaca a importância da dimensão sócio-cultural da cultura na experiência humana se alinhando a uma perspectiva que denominou de psicologia cultural de base semiótica.

Valsiner (2012) afirma que na Psicologia existem duas perspectivas distintas quanto à adoção do conceito de cultura. Uma delas é encontrada na Psicologia Transcultural, na qual cultura é um organizador extrínseco ou um dispositivo de atribuição causal para padrões de ação, sentimentos e pensamentos que as pessoas demonstram nas diversas sociedades. A outra perspectiva, adotada pelo autor, considera a cultura como parte inerente das funções psicológicas humanas. Valsiner (2012) privilegia os processos intra e interpessoais na constituição da cultura, destacando o papel ativo da pessoa na apropriação dos signos e seus desdobramentos no *self*. As relações entre cultura e *self* vêm sendo enfatizadas em outras áreas do conhecimento, como na antropologia, e contribuíram para minimizar a tendência etnocêntrica de atribuir características universais a todos os indivíduos em formação.

Valsiner (2012) apresenta essa reflexão como central em seu enquadramento epistemológico e afirma a necessidade de se promover o conceito de cultura como nicho “semiosférico” próprio do ser humano. A cultura tem nos signos seus vetores principais e estes signos participam ativamente do desenvolvimento humano criando a “semiosfera”, ou seja, uma atmosfera sócio-cultural que possibilita a humanização e desenvolvimento das funções psicológicas superiores e das interações sociais mais complexas e típicas dos seres humanos.

O ser humano constrói signos que passam a funcionar como elementos reguladores de sua própria experiência. (VALSINER, 2012) Os signos são os elementos que possibilitam a interpretação e leitura do mundo. Eles regulam e ordenam a experiência humana que, em princípio, é uma massa de percepções e sentimentos amalgamados. As ideias do autor sugerem que o sujeito humano reordena os próprios signos, interpreta a realidade e modifica continuamente esta interpretação. Cria e intercambia reguladores semióticos para guiar-se na realidade social, mas também tece “metarreguladores” que dão sentido e modificam os próprios reguladores sígnicos.

Jaan Valsiner é um pesquisador de destaque por suas críticas à forma positivista pelas quais os psicólogos vêm conduzindo seus estudos e propõe uma perspectiva hermenêutica, ou seja, que leve em conta os processos de criação de significados. Essa forma de pesquisar se aproxima da perspectiva já iniciada por Jerome Bruner e por Vygotsky. (CORREA; LIMA; ARAÚJO, 2001)

Neste sentido, poder-se-ia duvidar da existência de uma “experiência humana universal”, preferindo-se, no âmbito desta pesquisa doutoral, afirmar a experiência como uma série de vivências que atualizam as potencialidades da espécie num caminho singular, ambivalente, intransferível, mediada culturalmente e eivada de significados. Raciocínio que está de acordo com Vygotsky (1998) ao afirmar que a experiência vivida não é a resultante de um conjunto fixo de maturações de determinada função psíquica humana em uma determinada época, mas a síntese de significados prementes que são construídos na interface entre sujeito e cultura.

Vygotsky utilizou os conceitos de mediação e interação como fundantes na formação humana. Assim, mediação é uma característica que está presente em toda atividade humana, sendo os signos e significados criados pelo homem, os principais mediadores dos seres humanos entre si e deles com os seus contextos socioculturais. As experiências de vida e as aprendizagens estão entrelaçadas à forma própria de estar na coletividade. Assim sendo, o mundo interior e a reflexão têm um “auditório social” no qual são encenadas as formas próprias de estar no mundo. As pesquisas de Vygotsky (1998) inauguraram um vasto campo de conhecimentos na área da psicologia incluindo autores que direta ou indiretamente estão ligados à psicologia e antropologia cultural tais como: Jerome Bruner, Clifford Geertz, Jaan Valsiner, Tânia Zittoun e outros.

Neste sentido, a ação contextualizada e dialógica do sujeito é enfatizada por Vygotsky (1998) como imprescindível para a formação psíquica e social e de suas relações com a aprendizagem. Para ele, a consciência humana e todos os processos psíquicos superiores, tais como a cognição, a memória e a aprendizagem estão em interação constante como o meio sociocultural. Portanto, as tomadas de decisões dos sujeitos estão conectadas às suas expectativas, signos, significados e práticas que são situadas num contexto e compreendidas pelos sujeitos concretos.

Bruner (1997) ressalta a dimensão interpretativa na construção da realidade humana. Interessado na produção de tais interpretações, o autor afirma que estas são peças fundamentais na organização da experiência e da coerência que o ser humano tenta conferir à sua vida. A interpretação de sua própria itinerância não se configura como um ato de pura representação dessa realidade, mas em um ato de construção ativa onde o sujeito faz uso do seu repertório sógnico e das ferramentas culturais que lhes são disponibilizados. (BRUNER, 1991)

A respeito deste conjunto de ferramentas culturais e de saberes que se desenvolvem na interação social, Bruner (1997) discorre sobre a importância da psicologia popular (*folk psychology*). A psicologia popular é o conjunto de possibilidades hermenêuticas que um sujeito compartilha em relação ao seu grupo e que serve essencialmente para construir a tessitura narrativa de sua existência para enfrentar problemas do cotidiano. Segundo o autor, não se trata de descobrir a veracidade ou falsidade destes enredos, mas de entender o complexo jogo de atribuições sógnicas que está envolvido na produção desses discursos narrativos.

Esta concepção é muito valorizada também na antropologia hermenêutica que tem em Clifford Geertz um de seus expoentes. Segundo Geertz (2008), a cultura é entendida como um conjunto de significados contextualizados historicamente e incorporados através de símbolos e ações significantes. Porém, estes significados não são puramente transmitidos, mas compreendidos ativamente pelos agentes de cultura.

O autor, no texto *Um ato desequilibrador*, faz uma análise crítica do conceito de cultura e situa Bruner como um dos teóricos que podem contribuir para repensar este conceito. Geertz (2001) ressalta as afirmações de Bruner de que as narrativas dos sujeitos não são apenas exteriorizações verbais de algo já conhecido, mas sim, um modo de conhecimento

primário dos seres humanos, uma forma de construção das subjetividades com o material que existe na sociedade e na cultura:

[...] não agimos diretamente sobre o mundo, mas sobre crenças que alimentamos a respeito do mundo, que todos somos, desde o nascimento, ‘criadores de sentido’, ativos e apaixonados, à procura de histórias plausíveis, e que a ‘mente não poderia ser considerada ‘natural’ ou nua em nenhum sentido [...]’. (GEERTZ, 2001, p. 173)

A narrativa, por estar sempre situada na relação mente/cultura, possibilita ao sujeito que a engendra reconstruir seus parâmetros, suas referências, seu julgamento moral, seu engajamento ou desengajamento em valores e aprendizados em situações limites ou bordas onde novas habilidades e tomadas de decisão são requisitadas. A inserção dos jovens em uma sequência de comportamentos desviantes é concomitante a uma reconstrução de suas narrativas, conseqüentemente a uma reconstrução de suas identidades sociais para o enfrentamento de problemas situados em seus contextos culturais.

Para Marsico (2013), as bordas institucionais, interpessoais, temporais e territoriais, por sua natureza dinâmica e simbólica, possibilitam um intercâmbio sógnico imprescindível, pois promovem uma interface, um lugar de trocas e mudanças sem os quais o novo e o inesperado não poderiam emergir. A metáfora de uma membrana celular em que são intercambiados nutrientes e substâncias para a célula ilustra este lugar de fronteira. (MARSICO, 2013) As bordas, segundo Marsico (2013), demarcam e conectam ao mesmo tempo, a autora enfatiza o lugar das bordas geradas no contexto educacional e nas instituições convencionais, em geral, como um local dinâmico de reconstruções do *Self*.

As “bordas” situadas no contexto dos participantes desta pesquisa doutoral são tomadas como espaços de tensão, não somente na dimensão das aprendizagens, mas também com relação às relações interpessoais significantes. Neste sentido, vale considerar dois universos simbólicos distintos que demarcam entre si bordas intercambiáveis: um da sociedade convencional, a partir do qual se assume uma posição civilizatória instituída e uma categorização de etiquetas comportamentais, e o outro dos jovens que seguem uma lógica nem sempre ordeira, pertencentes a grupos considerados “desviantes”. Estes últimos, também possuem suas etiquetas que são forjadas nos espaços de sociabilidade constituindo suas compreensões que têm que agregar, em um processo dinâmico, dois aspectos essenciais: a

sobrevivência e o *self*. A antinomia entre sociedade convencional e grupos considerados “desviantes” é relativizada, nesta pesquisa doutoral, inserindo-se entre estes dois polos uma borda, uma fronteira, uma dobra que, por suas características permeáveis, transpõe o binarismo: convencional / desviante.

Esse processo de criação e recriação sónica da realidade permeável do *self* em contexto implica na modificação dos próprios parâmetros do que se é, ou seja, de como o sujeito se percebe. Bahktin (1992) é um dos autores que preconiza uma ideia de multivocalidade na construção subjetiva. A multivocalidade diz respeito a um conjunto de narrativas interpessoais e sociais que se entrecruzam para ofertar ao humano uma matriz de discursos interconectados em que ele pode se apropriar, integrar e utilizar desta reserva para interpretar os fenômenos que o rodeia. Portanto, a ideia de *self*, utilizada nesta tese, remete a interação de uma pessoa que compreende a si, aos outros e ao seu contexto com a multivocalidade de suas experiências vivenciadas.

No esteio das reflexões a respeito de um *self* multivocal e dialógico, Zittoun (2009) utiliza o termo “transições” para se referir às mudanças significativas que são dotadas de finalidade por uma pessoa que reconfigura seu sistema do *self*. Neste sentido as transições são eivadas de sentido e se destinam a um reordenamento da relação do *self* com seu contexto. A autora observou, nas suas pesquisas, que os jovens constroem narrativas que incidem em vários contextos da vida, e em diferentes campos da experiência, sendo difícil delimitar uma única transição para a vida adulta. Zittoun (2005) ressalta, portanto, que os processos de mudanças no *self* não estão associados diretamente com períodos específicos da vida, podendo ocorrer em qualquer momento do ciclo vital, desde que alguns elementos significativos estejam presentes no contexto.

As compreensões sobre os “desvios” nas itinerâncias de vida dos jovens de classe popular se inserem num complexo jogo de interações que se desenrolam num determinado contexto sociocultural. Tais compreensões participam ativamente das tomadas de decisões e estilos de relações que ocorrem no cotidiano destes jovens. Os elementos simbólicos significativos para o *self* são construídos na interação social num processo dialógico e vivencial com os outros da comunidade ao qual este faz parte. (BAHKTIN, 1992)

A lógica do desenvolvimento do *self*, de cunho interacionista, privilegia os microprocessos, a genealogia das compreensões que se dão na interface indivíduo-sociedade e que confluem para mudanças subjetivas. Estas não acontecem todas de uma vez num período

de transição como, por exemplo, na passagem da infância para a adolescência ou desta para a idade adulta, mas, outrossim, durante todo o ciclo de vida. Por esta razão, a categoria “adolescência”, consagrada pelo uso na psicologia do desenvolvimento, na medicina e na área jurídica é contraposta nesta tese em capítulo subsequente, com a noção de “juventude”, que vêm sendo analisada pelas áreas antropológicas como histórica e socialmente contextualizada.

Esta relação entre mudanças, significações e contexto tem sido explorada pelas ciências antropológicas como uma perspectiva de se compreender o fenômeno dos comportamentos considerados “desviantes” pela interpretação que advém das pessoas envolvidas no processo e não somente de informações normatizadas veiculadas nas mídias ou oriundas de reflexões generalizantes. Neste sentido, deve-se à escola de Chicago, ou escola interacionista, o pioneirismo de ter se debruçado sob o fenômeno em questão, colocando-o sob uma ótica completamente diferente. O relativismo com que o fenômeno de desvio é compreendido por esta escola promove uma mudança radical e consequências ainda pouco exploradas para se compreender e dar um tratamento diverso às questões das transgressões e comportamentos desviantes do humano. Sendo assim, o capítulo que se segue trata de pontos específicos inaugurados por esta teoria que são imprescindíveis para a inteligibilidade do objeto de pesquisa.

2.4 A INTERPRETAÇÃO INTERACIONISTA: UM ENTENDIMENTO OUTRO PARA OS OUTSIDERS, SEUS ESTIGMAS E A TRANSGRESSÕES SOCIAIS

Segundo Merton (1970), os comportamentos considerados “desviantes” aumentam em larga escala quando um sistema de valores culturais prescreve metas que determinados grupos não podem atingir por meios legítimos. Situados entre metas de consumo com estilos de vida idealizados e suas realidades concretas que os colocam aquém de tais ideais, os jovens são empurrados para lugares sociais não convencionais. Estes, inseridos nesta dinâmica social que tem como tônica a moral do consumo, nem sempre acompanham o ritmo frenético do imperativo do adquirir sempre o que está em evidência: seja no caso de vestimentas, dos *gadgets* eletrônicos ou veículos como motocicletas.

Diante desta situação de impossibilidade, frustração e violação de direitos, os jovens constroem identidades mistas, mescladas, criando muitas vezes “corpos mosaicos” onde estão inscritos, ao mesmo tempo, as marcas do imperativo consumista, mas também, portam marcas de seu contexto social de origem. (COSTA, 2000)

Apesar da contribuição indiscutível do pensamento, supracitado, de Merton e da dinâmica social disfuncional e excludente onde os jovens brasileiros estão inseridos atualmente, é necessário pontuar a assertiva de Velho (2003) de que a teoria de Merton concebe uma sociedade doente, instável e mal integrada nas situações onde o desvio se expressa com maior intensidade. O que quer dizer que tal teorização, embora de grande valor, absolutiza o social e deixa pouca margem para o entendimento das ações coletivas e interativas, que são tão importantes para o interacionismo e para a etnometodologia.

Apesar da carga do estigma de “desviante” atribuído aos jovens em questão, estes são capazes de estabelecer compreensões que os guiam nesta borda permeável entre sociedade convencional e grupos denominados de “Outsiders”. Esta navegação entre dois universos simbólicos distintos, porém, interligados, exige destes atores sociais um intenso trabalho de elaboração de seus “selves” com o intuito de, apesar do estigma, interagir com instituições e dispositivos da sociedade mais ampla que são essenciais para sua sobrevivência e formação.

Esta denominação “Outsiders” foi referida em algumas obras sociológicas de suma importância, a exemplo de “Os estabelecidos e os Outsiders” de Elias e Scotson (2000), onde os autores tecem considerações sobre as pessoas que não se encaixam no modo de vida dos considerados “estabelecidos” sofrendo toda a sorte de estigmatizações e exclusões através de mecanismos explícitos e implícitos. Vale ressaltar, porém, que estes últimos autores atribuem à interação entre estabelecidos e outsiders não somente um acervo de relações econômicas dissimétricas, mas um conjunto de comportamentos, crenças, valores e concepções que ora entram em conflito, ora entram em confluência. Esta obra inaugura uma possibilidade de entendimento da relação entre “Estabelecidos” e “Outsiders” através de microprocessos sociais interativos que procura um entendimento outro de um clássico binarismo opositivo.

A reflexão sobre os Outsiders é retomada por Howard Becker em sua obra homônima “Outsiders” onde o autor relativiza e problematiza de forma densa e pertinente a questão do desvio. Ao afirmar que a infração de um determinado conjunto particular de regras é o primeiro passo, mas não o único, para que o ator social se insira no que denominou de “carreiras desviantes”, o autor constrói uma teoria processual interativa sobre as dimensões

intersubjetivas aprendentes envolvidas na experiência dos atos considerados “desviantes”. (BECKER, 2008) Afirma ainda que infringir determinadas regras não necessariamente coloca o indivíduo como desviante para a sociedade, pois a infração pode não ser notada, ou se for notada, pode ter um tratamento social sem uma formalização legal. No caso dos atos infracionais regulados por medidas socioeducativas, o sujeito necessariamente adentra na carreira de desviante para a sociedade, pois o seu “desvio” se torna público e ele será obrigado a cumprir a determinação do que a medida socioeducativa preconiza, como por exemplo, uma prestação de serviços à comunidade.

Tanto Foucault (2008), quanto Becker (2008) concordam que os “desvios” de comportamento não são única, exclusiva e linearmente uma função intrínseca do caráter patológico de determinado sujeito. Tampouco, os desvios são uma progressão inelutável a transgressões mais complexas. O que singulariza o estudo de Becker (2008), é que os desvios são compreendidos também como função de tomadas de decisões complexas e heurísticas onde a construção de significados e o aprendizado social do sujeito importam. Portanto, as carreiras consideradas desviantes, para este autor, são envoltas em uma lógica de atribuição dinâmica de sentido, de importância afetiva e de enodamento de narrativas, embora sejam consideradas ameaçadoras e sem importância social para o discurso normatizador.

Este discurso utiliza-se de meios de difusão de informação para legitimar práticas excludentes e profetiza o perigo iminente dos jovens Outsiders. A ideia de profecias estigmatizadoras, ou profecias autorealizadoras tomadas de empréstimo de Rosenthal e Jacobson por Patto (1997) diz respeito a uma série de atributos sógnicos que ao aderirem aos indivíduos estigmatizados influenciam intensamente suas escolhas e itinerâncias. Porém, vale complementar, este raciocínio com a formulação de Becker (2008, p. 46) segundo o qual “as profecias nem sempre se confirmam, os mecanismos nem sempre funcionam”. Essa posição assumida por Patto (1997) e relativizada por Becker (2008) é essencial para o conhecimento da psicologia escolar e da educação como um todo, pois situa tais profecias como socialmente construídas e mantidas por um olhar estigmatizante.

De que forma se configura e se perpetua na contemporaneidade relações sociais de rotulação, atribuição de periculosidade e anulação do saber dos considerados “desviantes”? Esta é uma questão que poderia ser dirigida aos autores que se propõem a analisar o tema de forma dialógica e interacionista. De acordo com Velho (2003), o conteúdo das acusações ou os tipos de desviantes apontam para a legitimação ou, inversamente, para a ameaça de

determinados padrões de comportamento, papéis sociais, concepções e estilos de vida de uma ordem social, acionando diferentes domínios dela.

Rizzini (1997) afirma que os adolescentes da região nordeste do Brasil, principalmente aqueles situadas nas zonas rurais, caracterizam-se como o grupo mais vulnerável aos efeitos da pobreza e da exclusão social, suscitando a implementação de políticas públicas de assistência condizentes com a cultura, com as práticas e atitudes do seu meio social. Diante desta afirmação como não pensar também os “desvios” e atos infracionais em sua relação com a pobreza, a vulnerabilidade e o contexto cultural? Para a autora, a sociedade excludente não considera o contexto de vida do adolescente, mas enfatiza negativamente os atos “desviantes” praticados por ele. Vale ressaltar, que muitos têm, desde o nascimento, seus direitos violados, vivem em uma intensa relação de vulnerabilidade social com ausência grave de: serviços públicos, de lazer e cultura, escolas profissionalizantes, acesso à saúde, saneamento e moradia.

A partir dessas reflexões teóricas, entende-se que o “desvio” é um fenômeno socialmente elaborado e individualmente assimilado através do jogo dos papéis sociais, do estigma, das perspectivas dos atores sociais e de seus estilos de vida legitimados ou anulados. Para se configurar um ato como desvio é necessário que aconteça a visibilidade social de determinado comportamento e uma atribuição social de que aquele comportamento ou conjunto de condutas seja realmente merecedor de um julgamento específico. Acontecem na sociedade diversos comportamentos transgressores que, por não ganharem visibilidade social, não recebem a marca de desviantes.

O que caracteriza a pesquisa contextualizada e relativizadora dos atos considerados “desviantes” é devolver a complexidade da realidade que cerca os sujeitos sociais que mais são acusados e empurrados em políticas públicas engendradas sem a sua participação. Dentro desta problematização poder-se-ia afirmar que os crimes e atos infracionais são realidades objetivas? De acordo com Karam (1998), não existe nada de óbvio na formulação do que seja considerado crime ou ato infracional, mesmo com o avanço do conhecimento jurídico até a contemporaneidade. Como exemplo, a autora cita a atual lei de drogas que pressupõe a diferenciação entre “traficantes” e “usuários”. Entretanto, a autora salienta que, na prática, esta diferenciação não é precisa, não é objetiva e comporta grande nível de arbítrio daqueles que julgam o fato de uma pessoa ter sido flagrada com determinada quantidade de drogas.

O significado dos atos infracionais é compreendido como uma construção: cada grupo social constrói o seu significado sobre o desviante e sua aceitação ou não na comunidade em que está inserido. Sobre este último aspecto, vale notar a importância crucial dos teóricos que trabalham com a questão do estigma social e da teoria do desvio. Estes teóricos são classicamente agrupados como expoentes da escola interacionista tendo como representantes: Howard Becker e Erving Goffman que problematizam a questão discutida. Estes autores foram muito influenciados pela escola de Chicago, onde seus componentes já pesquisavam a questão do desvio e atribuíam a este fenômeno componentes sociais e subjetivos ligados à história de vida dos atores sociais. (COULON, 1995a)

De acordo com Goffman (2011), não existe um mapeamento técnico dos vários padrões de comportamento aprovados em nossa sociedade. Segundo o autor, o que é considerado desvio, delito ou sintoma patológico sofre as oscilações das interpretações coletivas e de interação social. Ao se tornar público, o desvio se instaura como um conjunto de comportamentos que afronta à ordem estabelecida e, portanto, é erigido também um conjunto de ações e interpretações sobre este fenômeno. Esta análise lança certo esclarecimento do porquê em certas ocasiões um comportamento que pode ser num dia considerado como uma “impropriedade situacional” ou desajustado, pode em outro ser interpretado como uma conduta comum. As “impropriedades situacionais”, a exemplo dos sintomas psicóticos ou do uso de drogas, são atos pelos quais não é fácil que as pessoas que estão de fora sintam empatia. Isso leva a pensar que estes atores são imprevisíveis e indignos de confiança.

O desvio, portanto, não é um fenômeno intrínseco a uma individualidade e dependendo, sobretudo, das interações face a face, não é um fenômeno natural e nem próprio a determinados grupos ou indivíduos. A acusação de “desviantes” sempre tem uma dimensão moral, já que estes denunciam a crise de certos padrões ou convenções que dão ou davam sentido a um estilo de vida de uma sociedade, de uma classe, de um grupo ou de um segmento social específico. (VELHO, 2008)

Dentre os estudos sobre as interações sociais face a face, as formas de representação dos sujeitos sociais perante seus pares e a questão do estigma social destaca-se a obra de Erving Goffman. O autor utiliza-se da metáfora teatral para descrever a realidade das interações sociais. Nesta metáfora as pessoas são como atores que encenam papéis e influenciam outras pessoas a este desempenho de papéis, o que o autor denominou de

“representação”. Esta é composta de recursos verbais e não-verbais que servem para dar ao ator maior ou menor legitimidade à sua atuação perante os outros.

Ainda segundo o autor, as representações são acompanhadas por “fachadas”. Estas configuram o repertório expressivo empregado pelo indivíduo em determinada interação social na qual existe um desempenho de papel. (GOFFMAN, 2009) A fachada é geralmente constante para situações específicas e de certa forma define certos aspectos identitários do sujeito em questão. Um sujeito social pode desenvolver diversas fachadas e aprimorá-las no seu contato com os outros e ainda segundo o autor supracitado, a fachada tem uma função primordial de “impressionar favoravelmente a platéia” e “evitar sanções”.

Os jovens que cometem atos considerados “infracionais” desenvolvem fachadas que expressam seus interesses, gostos, cuidados e atitudes e que servem como pontos identificatórios para o convívio em determinado grupo. Os “selves” estabelecem representações que são constantemente avaliadas pelos demais integrantes de seu grupo. Estas avaliações servem para configurar as diversas possibilidades de influência, prestígio, liderança, risco e confiança estabelecidos em grupo.

Porém, esta mesma fachada que é funcional nos grupos onde se desenvolvem certos comportamentos considerados desviantes é disfuncional em outros lugares sociais. A manutenção desta pode deixar à vista certos indícios que categorizem o sujeito como um desviante gerando o estigma. Goffman (2008) descreve o estigma como um sinal ou uma marca que designa o portador como “deteriorado” e, portanto, menos valorizado do que as pessoas “estabelecidas”. Seguindo-se a perspectiva deste trabalho, pode-se definir o estigma como uma marca social de conotação negativa que leva o sujeito a ser marginalizado ou excluído. O estigma pode causar forte impacto na vida da pessoa estigmatizada, pois envolve aspectos amplos da vida dos sujeitos, assim como a formação e a transformação da identidade social desvalorizada num dado contexto social. Indivíduos estigmatizados são tidos como “desviantes” e comprometidos com relação às suas possibilidades de contratos sociais. Levando em consideração o fator sociocultural do estigma, o contexto tem, portanto, um forte papel em relação ao nível de consequências para o indivíduo estigmatizado.

Os jovens pesquisados, apesar de expressarem certa segurança quanto às suas opções de estilo de vida e de gostos, mencionam preocupações com relação à questão da estigmatização. De certa forma, está implícita na proposta de “ressocialização” contida na lógica do ECA a extinção de signos que remetem a um grupo estigmatizado. Quando os

profissionais dos serviços de “ressocialização”, de forma consciente ou não, sugerem que os jovens cortem seus cabelos de forma padronizada, não se vistam de forma extravagante, não portem adereços como piercing e outros, subsiste a expectativa de que estes signos sejam apagados em função da aceitação do indivíduo em um estilo de vida convencional ou de um mercado de trabalho convencional. Então, surge um paradoxo dentro da própria proposta socioeducativa: ao retirar os signos que o sujeito porta enquanto elementos indispensáveis de sua identidade, mas que o estigmatizam perante a sociedade convencional, não se promoveria uma mutilação simbólica neste indivíduo?

Um dos autores fundamentais para esta reflexão é David Le Breton, quando este ressalta que o indivíduo habita seu corpo em consonância com as orientações sociais e culturais que se impõem, mas ele as remaneja de acordo com seu temperamento e história pessoais. (LE BRETON, 2009) Nesse trecho o autor aponta para a tênue relação entre indivíduo e sociedade e coloca no corpo não só o palco de expressão de um determinado segmento social, mas também a forma própria de sentir, de afetar e ser afetado, de mostrar através de adereços, mas também de gestos a posição destes jovens no mundo. Posição de humilhação, de insubordinação, de carência, de ódio, de apaixonamento e de criatividade.

De acordo com os “trechos narrativos” construídos nesta pesquisa doutoral, e descritos em capítulos subsequentes, o estigma é significado por jovens na expressão nativa “fama”, que indica como são conhecidos nas comunidades em que transitam por terem cometido atos de transgressão como: tráfico de drogas, assassinatos e outros. Os jovens mantêm uma relação de aproximação, porém de medo destas pessoas que têm “fama”. Precisam delas para o fornecimento do suprimento das substâncias psicoativas que utilizam, porém, não querem ser cúmplices diretos de seus atos. A descoberta de que um jovem faz uso de substâncias ilícitas e em alguma medida as comercializa é também fator estigmatizante, nos termos de Goffman (2008). Acontecimento este, que muitas vezes impulsiona os jovens a criar estratégias, no sentido de manipular sua identidade e suas práticas em determinadas situações e em alguns ambientes. Mas, em algum lugar, essas pessoas executam suas práticas e mantêm seus hábitos. Muitos jovens mantêm estes hábitos em ambientes particulares, domésticos, mas, em ruas de alguns bairros populares, estes costumes também acontecem em determinados horários e adquirem uma lógica própria no que diz respeito à tolerância ao uso de substâncias psicoativas ilícitas.

Segundo Jaciete Barbosa Santos (2002), os moradores de bairros socialmente estigmatizados, como é o caso dos participantes desta pesquisa doutoral, necessitam desenvolver formas específicas de convivência que salvaguardem suas vidas e as vidas de seus familiares:

Residir num lugar que carrega o estigma de marginal pressupõe estratégias individuais de circulação, aceitação e reconhecimento, onde formas de interações sociais são regidas por uma ordem estabelecida que exige certos tipos de comportamento. (SANTOS, J., 2002, p. 143)

Como exemplo de que os comportamentos considerados desviantes são significados de forma diferenciada ao longo do tempo e dos contextos, MacRae e Simões (2004) analisam os usos dos psicoativos, que até certo ponto da história humana, não apresentavam maiores ameaças à sociedade constituída, visto que se davam no âmbito de rituais coletivos ou orientado por objetivos que tal sociedade reconhecia como expressão de seus próprios valores. Mesmo atualmente, quando as regulações tradicionais da sociedade se mostram menos eficazes para enquadrar o consumo de substâncias psicoativas lícitas ou ilícitas, este ainda raramente ocorre de maneira totalmente desregulada. É como se os grandes rituais coletivos tivessem se fragmentado em pequenos rituais regulados por relações em pequenos grupos. Por ser pequeno, não significa que não existam regras, geralmente são estabelecidas normas de convivência e são transmitidos significados e práticas sobre os comportamentos considerados desviantes.

Saber se comportar fora do grupo “Outsider” é também fundamental, pois resguarda o jovem, o próprio grupo e suas estratégias de sobrevivência. No sentido do que foi discorrido anteriormente, o “autor de ato infracional” não é entendido como um manipulador nato e sem caráter, mas como um sujeito que necessita administrar algumas “representações” e “fachadas” com o intuito de não ser totalmente excluído de suas relações sociais mais amplas. Ou seja, os saberes e práticas locais subjetivadas promovem o “instituinte”, o novo, a criatividade nas praticas sociais, não podendo ser estas reduzidas a um conjunto de premissas estabelecidas de uma ordem instituída, como a exemplo de um conjunto totalizante de características que compõem a contemporaneidade. A relação entre o “instituído” da contemporaneidade e “instituinte” dos saberes locais é discutido em capítulo subsequente.

Ainda segundo MacRae (2009), as pesquisas de Becker mostraram como os comportamentos considerados como desviantes são fruto de um complexo aprendizado social. Esse aprendizado, no caso das substâncias psicoativas, engloba os métodos de aquisição do produto, as maneiras de consumi-lo, o reconhecimento dos seus efeitos e as maneiras de justificar, para si mesmo e para membros da sociedade envolvente, seu engajamento nessa prática, ilícita e estigmatizada.

Existe sempre uma historicidade significativa na relação do sujeito com os comportamentos considerados desviantes, uma “carreira”, que nem sempre aponta para uma degeneração de caráter ou de uma falha intrínseca, mas, uma incursão em ritos, práticas e narrativas que se constroem na interação entre o individual e o coletivo. Corrobora com este desenvolvimento a afirmação de Velho (2008, p. 133):

As pessoas aprendem a usar drogas e têm determinadas regras, quer dizer, em todos os grupos que investiguei ou conheci havia uma etiqueta, havia um determinado limite que não podia ser ultrapassado; as pessoas não poderiam se tornar inconvenientes. E havia maneiras de lidar quando a pessoa perdia, ou parecia que ia perder, certo tipo de controle, ou seja, não é o uso desabusado simplesmente.

Gomes e Messeder (2015) utilizam-se do referencial do interacionismo de Becker, para afirmar que as múltiplas formas de exclusão, marginalização e rotulação dos jovens usuários de psicoativos acontecem em um mosaico, onde os processos sociais e as construções de caminhos subjetivados tecem as possíveis combinatórias da interação: “norma” e “desvio”. Os autores entendem que esta fronteira seja socialmente construída através de embates e entendimentos, que de forma interativa, constrói símbolos, significados e códigos que regem a conduta dos sujeitos sociais. A tênue borda entre norma e desvio tanto institui como desconstrói parâmetros de comportamento que modulam ações individuais e coletivas.

De que forma se configura e se perpetuam na contemporaneidade relações sociais de rotulação, atribuição de periculosidade e anulação do saber dos considerados desviantes? Esta é a questão que poderia ser feita aos autores que se propõem a analisar o tema de forma interativa e dialógica. Entre estes autores se destacam o já citado H. Becker e G. Velho.

A partir destas reflexões, compreende-se que o desvio é um fenômeno socialmente elaborado e subjetivamente assimilado através do jogo dos papéis sociais, perspectivas dos atores sociais e estilos de vida. Portanto, nesta concepção, o desvio não é função unicamente das características individuais, nem tão pouco é consequência linear do meio onde se insere o indivíduo, mas de uma complexa interação entre estes dois, onde o ator social participa de tomadas de decisões baseadas em experiências grupais e interpretação destas experiências a nível pessoal. “O que é então, que pessoas rotuladas de desviantes têm em comum? No mínimo, elas partilham o rótulo e a experiência de serem rotuladas como desviantes.” (BECKER, 2008, p. 22)

A questão do processo de rotulação é de suma importância na perspectiva interacionista, tanto para o autor em questão, quanto para outros autores como é o caso de E. Goffman citado anteriormente. E Becker segue com uma afirmação bastante intrigante: algumas pessoas podem ser rotuladas de desviantes sem ter de fato infringido uma regra e alguns infratores podem escapar à detecção e deixar de ser incluídos nesta categoria. Nesta afirmação, o autor expõe a reflexão de que a inclusão na categoria de desviante não decorre da natureza do ato desviante em si, mas de um conjunto de atribuições sociais e de significados partilhados coletivamente: “O grau em que outras pessoas reagirão a um ato dado como desviante varia enormemente. O grau em que um ato será tratado como desviante depende também de quem o comete e de quem se sente prejudicado por ele.” (BECKER, 2008, p. 25)

O autor entende que assim como as normas, leis e regras de convivência são criadas socialmente também as transgressões a estas estão sujeitas à interpretação coletiva. O desviante constrói seu percurso de forma heurística tendo como balizas tanto o grupo de desviantes, do qual deverá se aproximar quanto os grupos de estabelecidos os quais deverá evitar ou manejar. (BECKER, 2008) O desviante não pode permanecer isolado por muito tempo, uma vez que depende também de outros, de um grupo de semelhantes de onde retira aprendizados e estratégias de sobrevivência. No caso dos atos considerados como desviantes, em cada etapa do envolvimento do sujeito nesta carreira, o sujeito desenvolve saberes e práticas que são significadas e remodeladas também pelo grupo.

Para enfatizar o processo temporal de formação dos “desviantes”, Becker introduz o conceito de “carreiras de desvio”. Existem várias etapas no desenvolvimento dessas carreiras. Para cometer o primeiro ato considerado desviante, o ator precisa estar em uma situação em que isso é possível e pensável – tipicamente em um grupo de outros que já praticam esse ato.

Para se justificar nos primeiros experimentos com o desvio, o indivíduo usa “técnicas de neutralização”, que tornam inoperantes os valores convencionais. Existem várias dessas técnicas. O ator pode alegar para si mesmo que não tem responsabilidade, ou não consegue controlar suas ações. Também pode pensar que o ato não prejudicará ninguém. Pode conceber que o ato é necessário para defender outros valores importantes, ou que é uma maneira de punir ou vingar-se da imoralidade de outros – uma justificativa muito comum utilizada em situações de violência. Finalmente, pode alegar que os que condenam o ato são hipócritas que fazem a mesma coisa.

Para esta abordagem, uma etapa crucial na construção do desviante acontece quando o praticante de atos desviantes é descoberto e rotulado, sobretudo pelas autoridades. Isso muda a identidade pública da pessoa e o tratamento que recebe dos outros. Uma vez categorizada como “criminosa” ou “desordeira”, por exemplo, a pessoa automaticamente vira suspeita de novos crimes. “Desviante” e os vários adjetivos equivalentes na linguagem comum, como “pervertido”, “marginal”, e muitos outros rótulos mais específicos para os praticantes de atos específicos, são tratados pelos outros como categorias-mestres, com prioridade sobre as outras formas de identificação.

O rótulo tende a reforçar a atividade desviante. Muitas vezes, produz a separação dos “normais” e dificulta formas de comportamento associadas como a normalidade. Por exemplo, ser preso por algum ato ilegal pode resultar na perda do emprego, com a consequência de que a pessoa precisa recorrer a mais atividades ilegais para ganhar a vida. A estigmatização, muitas vezes, leva à associação com outros da mesma categoria, o que produz uma subcultura do desvio e reforça a autoidentificação como desviante. Também permite que a pessoa aprenda técnicas e estratégias para o sucesso no desvio e para praticá-lo sem ser descoberta pelos “normais” ou pelas autoridades legitimadas. O grupo desviante tende a desenvolver uma forma própria de pensar e métodos próprios para lidar com adversidades.

O interacionismo de H. Becker problematiza a questão do comportamento desviante e amplia o debate sobre o tema. A questão da rotulação, descrita pelo autor, desconstrói o rótulo como um fim naturalístico fechado em si mesmo. Há um processo na rotulação que envolve a construção e modificação do *self*. Neste processo, o indivíduo não simplesmente absorve o rótulo e age a partir dele, ele constrói/ reconstrói a si mesmo a partir deste processo.

A perspectiva assumida no âmbito deste trabalho doutoral procura contextualizar o fenômeno dos comportamentos considerados “desviantes” na juventude numa concepção

interacionista. Nesta perspectiva, torna-se empobrecido entender a questão dos atos desviantes com pressuposições universalizantes, sem que se leve em consideração o conjunto de crenças, valores, estilos de vida e visões de mundo que expressam modos particulares de construção social da realidade. (VELHO, 2008) Seguindo-se este raciocínio, a realidade social é construída num processo ativo onde os saberes e experiências dos sujeitos são de fundamental importância.

Para os autores interacionistas, a moralidade de uma sociedade não é uma realidade fixa criada por um “fato” independente das pessoas, ela é relativa aos atores, ao contexto social e a um dado momento histórico. Se essa moralidade não nasce por si mesma, é preciso que haja os “construtores” desta. Dessa maneira, a moralidade pode ser definida pelas pessoas, cujas reivindicações são baseadas em seus próprios interesses, valores e visão de mundo. Considerando-se que o desvio é uma definição social, os interacionistas se preocupam com sua construção, com a forma que certos rótulos são colados em algumas pessoas, quais as consequências que tal fato pode engendrar neles e nos que os rotularam assim. Segundo Becker (2008), o desvio é sempre o produto de um “empreendimento”, dirigido por dois tipos de “empreendedores de moral”: os que criam as normas e os que as fazem aplicar. Os primeiros empreendem uma “cruzada” para a reforma de costumes. Os segundos são os agentes institucionais encarregados de fazer respeitar as novas leis estabelecidas por essa “cruzada”.

O desvio e seu controle são, para a teoria interacionista, encarados de maneira porosa e dialógica, através de um processo de interação dinâmico e variável. Várias correntes interacionistas foram desenvolvidas, baseadas em tais fundamentos. A concepção de H. Becker sobre o fenômeno do desvio privilegia o papel da ação coletiva, cujas regras são impostas por um processo social que define coletivamente certas formas de comportamento como tipos de problemas. O autor considera o desvio “como o produto de uma transação efetuada entre um grupo social e um indivíduo que, aos olhos do grupo, transgrediu uma norma”, interessando-se “[...] menos pelas características pessoais e sociais dos desviantes do que pelo processo através do qual estes são considerados estranhos ao grupo, assim como por suas reações a esse julgamento”. (BECKER, 2008, p. 33)

As reflexões de H. Becker propõem uma mudança de perspectiva relativizadora com relação ao fenômeno do desvio. O autor critica o entendimento das formas de desvio que concebem e procuram uma relação causal destes atos na psicologia individual patológica dos

desviantes ou estritamente em seu ambiente sociocultural. O desvio, assim entendido, não é propriamente uma qualidade do ato em si, mas uma consequência da reação interpretativa dos outros sociais. Seguindo-se este raciocínio e consciente de que apresentações de trechos narrativos em locais diversos do texto da tese podem ser consideradas como um “desvio”, optei politicamente por trazer uma narrativa que, em sua densidade subjetiva e complexa, legitima as itinerâncias deste ator social, descrita abaixo, como lição formativa para o entendimento da questão do “desvio”.

O caso de Rickson, 18 anos, que cursa a quinta e sexta séries em uma escola municipal de Alagoinhas e cumpre medidas socioeducativas traz uma ampla possibilidade de inteligibilidade sobre a questão do desvio e suas interpretações pelo ator social envolvido no fenômeno. Rickson reside com sua mãe no bairro de Santa Teresinha em uma rua onde existe intensa movimentação com relação ao tráfico de drogas.

Sua genitora é atualmente aposentada por deficiência física nas pernas. Após falecimento do pai esta não se casou novamente. Rickson possui 02 irmãos. Seu pai se suicidou em casa quando o jovem tinha 03 anos e segundo seu relato a família presenciou a cena trágica.

Motivo da medida socioeducativa atribuída a Rickson - 157 assalto à mão armada em um posto de gasolina. Rickson afirma ser usuário constante de maconha:

[Rickson] vou direto na quebrada fumar minha maconha e volto pra casa tranquilo, ainda hoje eu bebo e fumo com os caras, só não me envolvo mais...

Rickson relata que usava também bebidas alcoólicas e fez uso esporádico de cocaína. Em 2015, sofreu uma emboscada onde foram disparados 5 tiros, dos quais atingiu suas costas e “saiu pela frente”. O jovem relata que perdeu o baço e fez questão de me mostrar e deixar registrado o local onde o tiro o atingiu. Afirma, também, que não deixou de andar com jovens considerados perigosos em seu bairro e que mantêm estas amizades, apesar da discriminação que estes jovens sofrem por estarem envolvidos direta ou indiretamente com o tráfico de drogas.

[Rickson] Foi um menino que mora em minha rua, eu andava com uns caras que tinham guerra com ele, daí ele para ganhar fama veio e me deu vários tiros para me matar.

[Rogério]- Você já tinha feito algo para ele?

[Rickson] “não, eu nem conhecia ele, eu fiquei revoltado porque não vivo como antes, não posso sair de casa a qualquer hora, não é mais como antes”.

[Rogério]- Como você descreveria este período de sua vida no qual alguns comportamentos seus foram detectados como uma infração à lei?

[Rickson]- Quando eu comecei a fumar maconha, todo mundo sabe que eu fumo maconha na minha rua ai fica difícil arrumar trabalho, fica aquela desconfiança...ainda hoje eu fumo Pakaia e maconha, eu fico sossegado, a maconha me acalmava demais, eu fico sossegado depois de fumar um beck...gosto de ficar pensando e de trocar uma ideia...

[Rogério]- Pelo que entendi a atitude das pessoas diante do seu uso da maconha e de suas amizades fez com que você se sentisse ainda mais incomodado e escolhesse esse caminho que te levou ao momento do ato infracional, como foi este ato? E o que você pensa sobre isso?

[Rickson]- Me chamaram pra eu dar uma volta e eu sem saber de nada fui quando cheguei no posto eles estavam com armas e no meio do caminho fomos abordados pelos policiais. Eu fiz errado de ir com eles, mas não participei da infração, passei 8 dia na delegacia daqui e 45 internado na CASE CAM em Salvador...

A punição de Rickson, a princípio, fora bastante intensa onde se atribuiu a medida socioeducativa de maior peso que é a internação. Neste trecho, busquei ouvi-lo sem julgamentos, embora tecendo internamente conjecturas: O que esta narrativa pode me dizer? Rickson não se reponsabiliza por seus atos? Quer afirmar inocência a qualquer custo para diminuir seu envolvimento? São a princípio questões que considero preconceituosas, pois realizam uma leitura sob o prisma do convencional. Prefiro interpretar que Rickson não acredita que sua punição foi justa, que não foi ouvido devidamente pelos operadores policiais e do direito e que seu caso particular talvez merecesse uma escuta diferenciada da dos outros envolvidos no acontecimento infracional.

Rickson narra este momento de internação na CASE como um momento extremamente difícil, onde ele interpreta que não houve a devida atenção e tratamento do seu caso. Segundo o Ministério Público do Estado da Bahia, as CASEs da região metropolitana de Salvador têm sido alvo de denúncias e de publicidade na grande mídia devido às condições dos trabalhadores nestas unidades e a formação de facções de adolescentes que se organizam em um poder paralelo. A seguir Rickson retrata um pouco dessa experiência:

[Rickson]- A medida socioeducativa é injusta, o juiz quer que o cara faça uma coisa, sei lá... Trabalho o cara não quer dar pra ninguém...

Na internação da CASE (45 dias) não tem nada para se fazer, o cara fica só preso, só da mais raiva pra pessoa...tinha uns negócios lá mais eu não ia, os cara (Se refere às facções) andavam com lápis, chuncho...nem bola eu jogava ficava com medo de me quebrarem todo e me matarem. Dormir era a maior onda!!!! os caras ficavam brigando dentro da sela...eu nem dormia direito....(Pausa – Emoção Medo e Tristeza) só dormia de dia porque os cara estavam vigiando. Rola maconha, cocaína, cigarro, faca, espeto, tudo lá...

O monitor me bateu lá dentro... Um pivete estava aprontando jogou suco no meu colchão ai brigamos o monitor levou nós pra **tranca** (quarto todo escuro...só tem o lugar de jogar a cama e dormir)...eles espancaram a gente lá. Tinha monitor que levava droga lá pra dentro...deixava seus coligados fazerem tudo lá dentro. Quando o cara é de Salvador ficava tudo com medo, mas quando era do interior torava mesmo...

O que Rickson narra lembra muito o cenário de uma prisão convencional para pessoas perigosas, com toda rede de relações informais que acontece nas prisões como conchavo entre agentes penitenciários e alguns internos que exercem liderança e poder dentro daquela instituição.

[Rogério]- Qual o olhar de seus amigos, parentes e pessoas que convivem com você sobre este período de sua vida?

[Rickson]- Minha família é tudo desorganizada não liga pra mim não liga pra nada, só minha mãe, não tenho apoio. Minha mãe é a coroa que me sustenta, ela reza todo dia pra que eu volte para casa, eu fumo meu baseado dentro de casa mesmo, a coroa não liga não...só faz me dar conselho de vez em quando. Já minha família não fala nada pela frente, mas por trás mete a faca...diz que eu sou vagabundo, maconheiro, ladrão...

[Rogério]- E a escola Rickson? Que função e significados exerceram a escola e a educação em geral neste período de sua vida?

[Rickson]- a pessoa vai aprendendo as coisas... vai aprendendo a viver, os professores têm que parar e conversar mais com os alunos, eles não param para perguntar o que “nóis” sente o que “nóis” gosta da aula. Eu gosto de ir para escola, mas os professores tinham que conversar mais com a gente... só fumando um pra ficar sossegado na sala de aula, às vezes ia pra sala lombrado, o professor sabia mas ficava de boa...

[Rogério]- Rickson, você poderia citar alguns dos fatores que contribuíram para este caminho seu?

[Rickson]- Sei lá, meu pai morreu a pessoa fica revoltada assim de não ter um pai do lado, eu tinha 3 anos... silêncio, choro... isso me dá um sofrimento que eu não gosto de estar lembrando...

Esta fala de Rickson traz um acontecimento familiar trágico que foi acolhido de forma empática, sem procura-se fazer nexos causais lineares entre a morte de seu pai e seu caminho desviante.

Rickson narra que seu envolvimento com as drogas e seu comércio foram graduais. Quando começou, fazia pequenos trabalhos e que trabalhou mais diretamente com o tráfico de drogas no período em que foi morar em Salvador, por influência de um dos seus primos, que já era traficante. Transportava drogas de Salvador para demais cidades e localidades como Morro de São Paulo, Arembepe, Catu, Pojuca, Esplanada, Barra do Joça... Rickson afirma que possui uma arma em casa, um revólver calibre 38. Diz que já possuiu uma pistola 45 que lhe foi dada por um dos chefes do tráfico.

Detalha que ele viajava geralmente em um ônibus com um carro que o escoltava à frente verificando a presença de blitz ou policiais:

[Rickson]- Não tinha hora para viajar... se o carro da frente visse algum blitz ele me ligava, eu descia do ônibus com a droga e ele me pegava, já cheguei a conseguir transportar 72 Kg divididos em duas sacolas grandes. Eu levava em sacolas ou mochilas mesmo...

Em um dos nossos encontros pedi para Rickson escrever e falar algumas palavras que o retratassem, como ele era, do que gostava:

Rickson, por ele mesmo

Eu sou um cara serio responsável gosto de cumprir os horários sou direto com as palavras, gosto de pessoas que gosta de se expressar comigo de forma direta...

Gosto de dar rolé com os parceiros, de ficar pelas praças ou pelo meu bairro tomando umas, fumando um baseado e conversando com os parceiros...

Quando vou nas praças gosto de ficar perturbando as meninas, uma forma de se distrair assim, a pessoa precisa se distrair.

Já vi uma pessoa morrer na minha frente por causa de besteira, já fiz coisa que não era pra ter feito, esse assalto ai, ter me envolvido com drogas.

O cara foi cobrar um cara e ai o cara o matou porque ele foi cobrar.

Já vi outras mortes o cara levou o outro “pro cheiro” e ele deu um tiro no olho do cara o cara caiu no chão e ele deu mais outros tiros. Por conta de guerra de território. Eu me envolvi mesmo.

Minha função era escoltar os caras... andava pelos matos escoltando usava .40 e 9 mm. Os caras me ensinaram a usar arma em Salvador, eu olhava num ponto e atirava pra ver se batia certo. Consegui me afastar desses caras... Falei que queria me sair, que não queria me envolver e aí os caras me apoiaram e não rolou encurralação não.

Uma vez fui morar com minha prima em Salvador e tinha um primo meu envolvido, daí nos começou a fechar junto lá na Vida Nova em Lauro de Freitas, no Pinicão, perto do mercado MAX.

Esse tempo só foi aperto de mente e contradição até hoje não durmo direito... De noite parece que tomei um energético e fiquei bruxo... Eu fico olhando em frente da porta qualquer carro que passa... Sei lá... Tenho guerra aqui em Alagoinhas... Comecei a me envolver aqui... Hoje parei de colar mais com os caras, mas a guerra ainda continua.

Fico cabreiro de ir para escola, mas vou, os parceiros vão me buscar na escola todos os dias... pra ir eu vou sozinho.

Tinha uma namorada e hoje em dia me sai da figura, as mulheres “laranjaram”, só querem extorquir o ladrão, só quer curtir, dinheiro... As meninas não importam com o que os caras estejam envolvidos querem é dinheiro... Agora que estou afastado as meninas não me procuram mais como antes... Minha preferencia é pegar mulheres mais velhas... Tem mais experiência de vida.

O cara ficar de bobeira é barril a vida é uma só.

Queria mudar de vida ir para outra cidade, ter o que é meu não depender de mãe e pai. Ter um objetivo na vida

As pessoas têm uma desconfiança de mim, se hoje você tem alguma coisa é por seu esforço. Tem pessoas que têm medo de mim, quando o cara apronta, fama no caso as pessoas nunca fala bem da pessoa vê uma coisa e diz logo que fui eu – isso é o que mais me magoa hoje.

Meu envolvimento com droga, as pessoas querem me desfazer, nada é como antes. Antes era normal, as pessoas conversavam e brincavam e agora ninguém fala comigo assim só os pivetes mesmos, têm pessoas que nem olham para sua cara.

Acho que a sociedade ninguém gosta de ninguém... Ninguém te oferece nada ninguém tem amor a ninguém. É injusto, ninguém quer dar oportunidade a ninguém... De trabalho, de um curso....

Jogo bola de vez em quando depois de fumar um... No dia que tiver, tem, quando não tiver, não tem, antes, quando faltava, eu quebrava tudo dentro de casa.

Gosto de morar com minha mãe... Eu fumo dentro de casa... Ela reclama do fedor, mas não embarra não... Minha mãe é aposentada, tem 53 anos, fica o tempo todo em casa, preocupa muito comigo...

Na escola é a maior “fuleragem” os professores nem param pra conversar com os alunos. Eles poderiam conversar e explicar o dever... Ter mais intimidade com a pessoa... Não tem aquele amor pelos alunos... Já me “fudi” em muitas coisas e então tenho que correr atrás dos estudos.

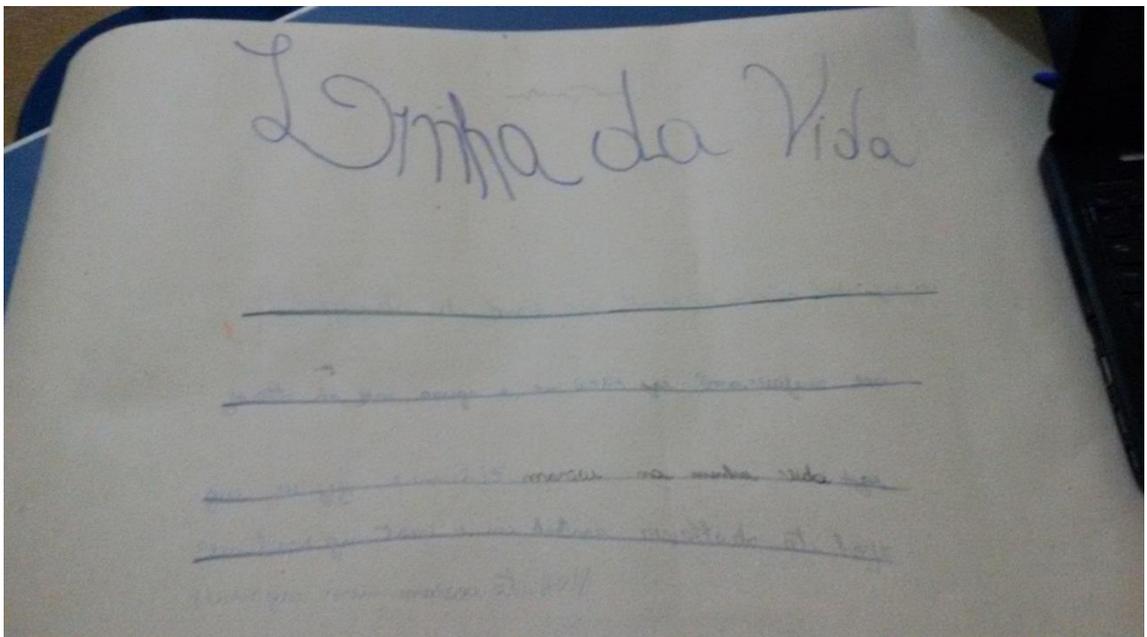
A seguir a foto de onde o projétil perfurou Rickson que ele fez questão de me mostrar e deixar registrado:

Foto 1- O tiro real e sígnico



Fotografo: O autor

Foto 2 – Linha da Vida



Fotografo: O autor

Nesta produção acima denominada “Linha da Vida” Ricksom faz algumas marcações de momentos importantes em sua itinerâncias: A chegada do ano de 2013 onde perdera um grande amigo, em 2014 fez uma viagem prazerosa para a praia e em 2015 aconteceu o episódio do tiro como mostrado na foto acima.

Em último encontro com Rickson, em 16/01/2017, este afirmou estar preocupado, pois sua mãe que tem uma deficiência física severa, ela se movimenta com as mãos, percebeu um caroço grande em uma das mãos o que a faz sentir dor e impossibilita seus trabalhos domésticos. O jovem afirma que um traficante cobrou dele neste dia um resto de dívida de R\$200 reais e ele não tinha até então como pagar. Afirmou que não estava encontrando trabalho, sabe trabalhar como auxiliar de pedreiro e perguntado se a falta de trabalho tinha a ver com seu percurso, ele respondeu que não, que a crise estava feia para todo mundo. Relata ainda que na véspera do Natal estava com os amigos no bar que frequenta e sofreram retaliação com diversos tiros disparados na direção deles. Não houve feridos graves nesta ocasião.

Rickson apresenta-se preocupado e afirma que está realizando pequenas vendas de drogas novamente. Diz estar mais em casa e que só sai repentinamente e para locais que considera seguro.

[Rickson]- O cara quer trabalhar e não acha... O jeito é fazer uns corres mesmo... O mal é que os caras ficam pressionando... Se você pegar um quilo de maconha pra vender os caras ficam na pilha cobrando o dinheiro...

[Rogério]- Você tem que vender um quilo em quanto tempo?

[Rickson]- Três semanas no máximo... É mano o crime não é creme...

Após esta frase emblemática “*O crime não é creme*”, acolhi Rickson em seu sofrimento que para mim é real e digno de ser acolhido mesmo que ele opte por uma carreira Outsider que no caso apresenta muitos riscos e requer extrema inteligência relacional e econômica.

Pergunto a Rickson se ele estava armado no episódio do Natal e ele afirma que não, pois tinha emprestado sua “peça” (arma 38) para sua galera e estes “perderam” sua arma. Perguntei se eles não forneceria outra arma para ele e Rickson me ensina que não teria como fazer tal tipo de solicitação, pois as “peças” ficavam circulando mesmo e que ele próprio já teria perdido armas de outras pessoas.

A seguir traço as bases das premissas de como os comportamentos desviantes dos jovens são entendidos e interpretados como “atos infracionais”. Tomo como referência um momento histórico de virada nestas interpretações que é marcada com a utilização do Estatuto da Criança e do Adolescente.

3 SOBRE O COMPORTAMENTO DESVIANTE NA JUVENTUDE, MEDIDAS SÓCIOEDUCATIVAS E RELAÇÃO COM A SOCIOEDUCAÇÃO

Neste capítulo, trago análises e reflexões sobre as concepções a respeito dos comportamentos considerados “desviantes” na juventude e de como estes são entendidos pela socioeducação. Trata-se de uma proposta na qual figuram os conceitos nodais de “ressocialização” e “reeducação” presentes na doutrina do Estatuto da Criança e do Adolescente. Este é discutido e contextualizado como marco inaugural das “medidas socioeducativas” que são descritas e discutidas implicando em uma interpretação sobre o comportamento considerado “desviante” e denominado, neste contexto, como “atos infracionais”. No escopo doutrinário do ECA, a categoria “adolescência” guarda sua importância e seu lugar lógico, neste capítulo procurei contrapor esta categoria, que refere a estágios de maturação, com o termo “juventude” que contém indicações eminentemente contextualistas.

Este capítulo contém, ainda, as formas de sociabilidade na juventude, de estética e de expressão corporal, relação com a contemporaneidade e com as novas formas de estigma e vulnerabilidade social.

3.1 A DOUTRINA DO ECA E SUAS CONSEQUENCIAS PARA OS SUJEITOS ASSISTIDOS NOS DISPOSITIVOS SOCIOEDUCATIVOS

O ECA (BRASIL, 1990) se insere na realidade brasileira como sendo, além de um instrumento jurídico, um sistema de princípios que engendram novas representações e práticas sobre a criança e o adolescente. Antes do ECA, figurava o Código de 1979 (Código de Menores) que dividia as crianças e os adolescentes em marginais, marginalizados ou integrados socialmente. Esse Código trazia implícita a visão de que as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social eram eminentemente perigosos.

O ECA situou estes sujeitos em outro lugar social, ao destituir a presunção legal de um risco iminente em relação a estas pessoas. Era muito utilizado, até os tempos prévios ao estabelecimento do ECA, o termo “pivete” para designar esses sujeitos que ofereciam um

risco proeminente nas ruas do Brasil, particularmente, o termo foi muito utilizado também na Bahia. (PILOTTI; RIZZINI, 1993)

Minha leitura em relação ao Eca é de que este foi um marco de conquistas inegáveis para as crianças e adolescentes do Brasil ao situá-los como “sujeitos de direitos” e em condições especiais de desenvolvimento, porém a prática de escuta com estes jovens aponta que a sociedade e os discursos técnicos em torno da juventude desviante ainda estão repletos de ideias higienistas, eugenistas e racistas que repercutem em suas itinerâncias.

Além desta metamorfose na microfísica do estigma e da exclusão, vale ressaltar, que o ECA se institui como uma das gramáticas da dignidade humana situada dentro de um discurso dos direitos humanos consoante com as políticas liberais, o desenvolvimento capitalista e a presunção de que a interpretação jurídica deve dar a tônica a este discurso. (SANTOS, B., 2013) Neste sentido, o autor é pertinente em afirmar que a população, incluindo a de jovens, na maioria das vezes, não são sujeitos de direitos humanos e sim objetos de discursos de direitos humanos.

Além de problematizar a questão dos direitos humanos, se faz necessário relativizar o que se tem concebido como “medidas socioeducativas” em sua relação com a “reeducação” e “ressocialização” e realizar uma aproximação compreensiva aos significados construídos por estes jovens para sua própria condição de estigmatizado, de desviante e de cumpridor de uma medida que se pretende “educativa”, mas é imposta, formalizada e sujeita a novas sanções caso seja descumprida. Seguindo-se esta lógica, Volpi (2002) ressalta que após o ECA, a prática do ato infracional não deixou de ser entendida, pelos formadores de opinião de massa, em função da “personalidade desajustada” do adolescente. Este é representado ora como um sujeito de má índole, ora como um instrumento para que adultos exerçam atos opressivos. Representações estas, que estão na base dos argumentos sobre a redução da maioridade penal.

Os “atos infracionais”, que são objeto das medidas socioeducativas descritas no ECA, (BRASIL, 1990) não são bem delimitados e descritos, são analogias jurídicas realizadas com os crimes cometidos por adultos. O ECA apresenta as medidas socioeducativas como propostas de reeducação e ressocialização para atos que o próprio estatuto não refere objetivamente.

As medidas socioeducativas estão presentes e descritas na segunda parte do Eca no capítulo IV. O artigo 112 se refere ao grau de aplicabilidade, considerando-se a gravidade do

ato, a vivência infracional do adolescente e sua capacidade de compreensão, maturidade diante do ato praticado e da imposição da medida. As medidas são descritas das mais brandas, tal como a advertência, a mais complexa, tal como a internação.

O ECA, portanto, descreve as medidas socioeducativas a serem aplicadas a pessoas entre doze e dezoito anos (Observação: as medidas socioeducativas podem ser retroativas, então pode ser que um jovem de até 21 anos esteja em cumprimento de medida relativa a um ato infracional que ele cometeu até os 18 anos) que cometeram ato infracional: a) advertência, b) obrigação de reparar o dano; c) prestação de serviços à comunidade; d) liberdade assistida; e) semiliberdade e f) Internação. (BRASIL, 1990)

As duas primeiras são breves, não impactando significativamente na vida relacional e escolar do adolescente. No caso da terceira medida, porém, o Estatuto define que a realização das atividades não deve prejudicar a frequência à escola. Para a quarta medida, o ECA designa uma pessoa para acompanhar o socioeducando, a qual deve supervisionar sua frequência e seu aproveitamento escolar, e, se necessário, solicitar sua matrícula. Na quinta medida, ao adolescente é imposta uma restrição apenas parcial de sua liberdade, de forma que parte de seu tempo livre deve ser ocupado pela frequência a uma escola de sua comunidade. Enfim, na sexta medida o educando sofre restrição integral de sua liberdade, permanecendo em uma unidade de internação.

A internação, dentro do contexto da Bahia, acontece numa das unidades das Comunidades de Atendimento Socioeducativo (CASEs), que são centros de internação administrados pela Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), órgão responsável pela execução, no âmbito do Estado da Bahia, da política de atendimento ao adolescente envolvido em ato infracional e em cumprimento das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação.

A tônica da FUNDAC e das medidas socioeducativas em geral, continua sendo a educação, formação, orientação e ressocialização do adolescente em “conflito com a lei”. As CASES são instituições de internação que seguem a lógica do que Goffman (2008) denominou de “instituições totais”. Tais instituições tendem a despersonalizar os sujeitos nelas internados e imprimir em suas subjetividades a marca do rótulo moral ou técnico como, por exemplo: delinquente, psicopata ou outros, fazendo com que o sujeito tenha que se posicionar frente a esta denominação como passivo e receptivo.

As outras medidas socioeducativas, tais como a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade, são executadas com a participação primordial dos Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS). Estas medidas estão previstas na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. (BRASIL, 2009)

Estas medidas têm por finalidade prover atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, determinadas judicialmente:

Deve contribuir para o acesso a direitos e para a resignificação de valores na vida pessoal e social dos adolescentes e jovens. Para a oferta do serviço faz-se necessário a responsabilização face ao ato infracional praticado, cujos direitos e obrigações devem ser assegurados de acordo com as legislações e normativas específicas para o cumprimento da medida. (BRASIL, 2009, p. 24)

A palavra “ressignificação” no contexto desta descrição tem uma forte tendência normatizadora, ou seja, “ressignificar valores” tem a conotação de aderir aos valores convencionais estabelecidos abrindo mão de valores considerados outsiders e reconhecendo seu “erro” de forma linear e culpabilizante. Vale ressaltar, que a palavra “valores” é muito ampla e envolve não somente uma postura ética humanitária, mas, sobretudo uma perigosa proposta de formatação estética e existencial extremamente conflitante. O conceito de “ressocialização” está intrinsecamente ligado a esta ideia de “ressignificar valores” e se torna uma diretriz e um pilar de sustentação para a socioeducação. Como todo pilar tende a se rachar, contribuirei para tal fissura neste trabalho.

No plano político-pedagógico da socioeducação, é recomendado a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA) com a participação do adolescente e da família, devendo conter os objetivos e metas a serem alcançados durante o cumprimento da medida, perspectivas de vida futura, dentre outros aspectos a serem acrescidos, de acordo com as necessidades e interesses do adolescente.

No acompanhamento da medida de **Prestação de Serviços à Comunidade**, uma das principais medidas que o CREAS acompanha, cabe a este identificar no município os locais para a prestação de tais serviços, a exemplo de: entidades sociais, programas comunitários, hospitais, escolas e outros serviços governamentais. A prestação dos serviços se configura em

tarefas gratuitas e de interesse geral, com jornada máxima de oito horas semanais, sem prejuízo da escola ou do trabalho, no caso de adolescentes maiores de 16 anos ou na condição de aprendiz a partir dos 14 anos. A inserção do adolescente em qualquer dessas alternativas, deve ser compatível com suas aptidões e favorecedora de seu desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2009) Sobre as dificuldades enfrentadas no cumprimento da prestação de serviços à comunidade, que envolve o olhar de outros profissionais sobre o jovem em medida socioeducativa, segue um trecho narrativo com Aline (Psicóloga do CREAS de Alagoinhas):

[Aline] outra crítica ou sugestão que eu teria pras medidas é: a gente precisa de maior articulação com a rede! É... a gente encontra algumas dificuldades, às vezes nas instituições, que vão acolher...

[Rogério] Essa articulação você pensa que é por algum tipo de olhar é... preconceituoso?

[Aline] também... também, também um olhar... um despreparo dos profissionais que já carregam esse olhar preconceituoso! Às vezes o preconceito, ele já está tão entranhado que aqueles que têm o conhecimento sobre o que é um ato infracional, sobre a importância da medida nem se permite enxergar o adolescente como sujeito em desenvolvimento, mas como uma pessoa que estando ali naquele ambiente pode lhe fazer mal, em alguns casos é desconhecimento sim, a gente precisa educar, a gente fala em psicologia psicoeducar nesse sentido, que não traz riscos e que é importante pro desenvolvimento deles e tal, mas em muitos casos, mesmo com essa, a gente fazendo esse tipo de reflexão.

Trazendo isso à consciência, ainda assim, alguns profissionais são... tratam o adolescente de modo preconceituoso, então esse seria um problema que a gente tem. Foi uma sugestão, que eu estava dando, de que a rede ela precisa tá mais articulada e a gente precisa também, de mais projetos a nível municipal que possa melhorar esses meninos. Que possam vir a capacitá-los mais, aqui desde o período que teve o “capacita cidadão” que a gente inscreveu alguns meninos, algumas vagas já foram reservadas pra eles e tal, mas a gente ainda precisa de mais cursos, mais cursos profissionalizantes, porque a gente sabe que muitos deles cometem o ato infracional pra ter algum dinheiro pra sobreviver, ou então pra conseguir uma coisa ou outra que ele quer e agente sabe que o meio adequado de conseguir dinheiro é você ter um trabalho, pra ter trabalho você precisa de formação profissional. Arelado à formação educacional, então assim, se a gente consegue reinserir esses meninos na escola. Melhorar nas habilidades de leitura, de contas, de escrita e aliada a isso a gente proporciona cursos de formação, cursos profissionalizantes, as possibilidades de reinserção pra eles eu acredito que vai ser melhor, então seria uma sugestão que a rede municipal esteja mais... é.. mais vinculada e que proporcione maiores formações a esse menores...

A opinião, de que muitos setores da sociedade ainda mantêm um olhar estigmatizante sobre estes jovens, é presente em todos os relatos dos profissionais e se materializa no fato de que a rede que acolhe os jovens para o cumprimento de prestação de serviços à comunidade é fragilizada, não os acolhe bem e quando acolhe é extremamente preconceituosa. No relato de Dalila (Assistente Social – CREAS), esta discorre:

[Dalila] O CREAS precisa do apoio da Rede, da Rede de serviços, e essa rede encontra-se bastante fragilizada, porque nós precisamos da parceria dos órgãos públicos e dos órgãos privados, porém o preconceito e a falta de entendimento do que é e do que significa a medida socioeducativa, a falta de entendimento do que levou esse jovem a praticar o ato infracional, a falta de compreensão do contexto e da vivência destes adolescentes faz com que as pessoas tenham uma postura preconceituosa e um olhar estranho em relação a estes adolescentes leva as pessoas a não abraçar a causa e daí não temos o resultado que a gente busca...

O que a gente precisa é reeducar estes parceiros, a sociedade...

Educar estes parceiros para que eles comecem a olhar para estes adolescentes como alguém que errou, mas que por trás daquele erro existe toda uma vida, uma vivência e um contexto familiar, laços familiares fragilizados pela droga, pelo álcool, pelo alcoolismo, das vulnerabilidades sociais que esta família vive, da falta de oportunidade e da carência...

Aqui a gente tenta ter este olhar diferenciado para acolher estes adolescentes que são encaminhados através ministério público e da primeira vara da infância e adolescência...

Este relato traz uma inversão muito interessante no olhar, pois Dalila afirma que temos que reeducar os parceiros da rede, a sociedade e não unicamente os jovens que cometem atos infracionais. Os profissionais dos locais onde os jovens prestam serviços à comunidade não raramente transformam este momento que deveria ser de aprendizagem em um momento de humilhação e subserviência. Em entrevista extremamente conflituosa realizada em um posto de saúde onde um dos jovens cumpria medida eu pergunto:

[Rogério –psicólogo do CREAS] Quem foi que disse que o jovem teria que ficar no setor de limpeza do posto?

[Responsável pelo posto de saúde] foi a direção geral...da atenção básica...então ele realiza trabalhos de limpeza aqui no posto...

[Rogério] - limpeza?????? Este jovem está em medida socioeducativa...ele jamais poderia permanecer aqui somente limpando coisas...

[Responsável pelo posto de saúde] Apesar de que ele nem fica no setor de limpeza, o que é que ele faz?...joga o lixo fora, fica quietinho na dele,...

[Rogério] Quietinho na dele? É estranho porque ele é bem participativo nos grupos...

[Responsável pelo posto de saúde] Ele nunca questionou para mim isto...nunca tratei ele como uma pessoa diferente...para mim ele é uma pessoa igual a nós...

[Rogério] Ficar exclusivamente ajudando na retirada do lixo e outras coisas desta natureza pensa que seja uma atividade vexatória... Ele não atribui significado a esta função... veja só a intenção seria a de experimentar uma atividade que tenha sentido e que possa despertar interesse profissional...

[Responsável pelo posto de saúde] Quando eu soube que ele vinha para cá foi assim: vai vir um menino para aí que cometeu um pequeno delito...aí eu falei logo e nós vamos colocar este menino aonde?

[Rogério] Então quem te falou isso, te falou de um jeito infeliz...

[Responsável pelo posto de saúde] A responsável do setor de limpeza falou que ele é bem calado e parado... vou chamar ela...

[Responsável pelo setor de limpeza adentra na sala] é ele é bem quieto...uma vez pedi que ele fizesse uma coisa e ele achou que era humilhação...a gente dá conselho a ele diz oh você era para estudar, mas você não estudou então tem que ajudar...

[Responsável pelo posto de saúde] A gente conversa com ele e a avó dele que vem aqui de vez em quando e ela mesma falou que ele esfaqueou uma pessoa por causa de um celular...não me lembro agora se foi tiro ou facada...foi facada e ela disse que a pessoa não morreu não... ai eu disse ãAAAAAAAAA???????

Como o trecho acima retrata, a finalidade das medidas socioeducativas ainda são pouco entendidas e aceitas por certos setores da sociedade que as interpretam exclusivamente pelo viés punitivo e culpabilizante para os atores sociais envolvidos. Segundo o *Estatuto da criança e do adolescente* (BRASIL, 2009), as medidas socioeducativas deveriam contemplar:

- a) A realização do acompanhamento social aos adolescentes durante o cumprimento da Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade e sua inserção em outros serviços e programas socioassistenciais e de políticas públicas setoriais;
- b) A criação de condições para a construção/reconstrução de projetos de vida que visem à ruptura com a prática de ato infracional;
- c) Estabelecimento de contratos com o adolescente a partir das possibilidades e limites do trabalho a ser desenvolvido e normas que regulem o período de cumprimento da medida socioeducativa;
- d) Contribuição para o estabelecimento da autoconfiança e a capacidade de reflexão sobre as possibilidades de construção de autonomias;
- e) Possibilitar acessos e oportunidades para a ampliação do universo informacional e cultural e o desenvolvimento de habilidades e competências;
- f) Fortalecer a convivência familiar e comunitária.

O caminho, no sentido de um processo socioeducativo convencional, ou seja, como o cumprimento das etapas planejadas por profissionais tutores, realização dos trabalhos na comunidade, de cursos técnicos, é um percurso que tem suas vicissitudes e dependem de uma série de escolhas e qualidades pessoais e interpessoais daquele que interpreta. O sujeito que faz esse percurso é aquele que toma decisões, que avalia. Como se afirmou anteriormente, o sujeito humano interpreta continuamente as possibilidades de ganhos e/ou perdas futuras a partir das suas experiências e realiza um trabalho interno de dar coerência a esta interpretação em um enredo subjetivo e lógico chamado de narrativa. (BRUNER, 1997)

Neste sentido, as vias convencionais de ser e estar no mundo seguem a uma lógica narrativa interna que se complementa com os enredos e olhares que os outros têm sobre o sujeito. Os enredos e olhares dos outros são veiculados, segundo Valsiner (2012), através dos signos. Os signos veiculados por outros significativos e por instituições importantes da vida do sujeito geralmente adquirem uma importância afetiva e norteadora para este tornando-se signos que promovem a ação, signos promotores de determinado movimento significativo.

Os signos que são tratados como se seu significado fosse dado *a priori*, geralmente por instituições sociais historicamente importantes são também classificados como signos hipergeneralizados. Por exemplo, “socioeducação” é um signo hipergeneralizado na sociedade brasileira, pois remete a um processo de reeducação, de ressocialização e ressignificação de valores que acontecem usualmente dentro de dispositivos normativos qualificados para tal finalidade.

Esta discussão está intimamente ligada aos dilemas que a socioeducação e seu papel social enfrentam na contemporaneidade. Quem são os sujeitos do aprendizado, de onde eles veem e que caminhos podem percorrer? As medidas socioeducativas engendram atitudes conflitivas entre caminhos considerados normais e os caminhos outsiders

Segue abaixo um trecho da entrevista realizada com a psicóloga Aline que retrata este conflito:

[Aline] E a gente tem que ter muito cuidado em relação a isso porque se não eu retiro ele, aí a gente vai meio que causar uma crise de identidade, no jovem... eu tiro ele do... eu tento na verdade! **Desconstruir, toda cultura que ele tem e tento encaixar ele num modelo que é considerado convencional**, que talvez seja o meu padrão, por exemplo, é... eu me lembrei mais uma vez de psicologia clínica que a gente tem que ter muito cuidado... Às vezes o nosso cliente, ele pode ter um tipo de padrão que difere do nosso, mas não necessariamente está

errado, né?! Não necessariamente está errado. Eu não posso querer impor pra ele o meu modelo. Eu não posso, a gente tem que ter um limite nisso aí, é tendencioso. É... claro que é, obviamente que eu tenho todo o meu repertório, né?! Mas aí enquanto profissional de psicologia, não só na socioeducação, mas em qualquer outra esfera, eu preciso o tempo todo estar atento, estar vigilante em relação a isso, por que não posso querer enfiar guela a baixo, entre aspas, a realidade... a minha realidade na realidade daquele sujeito, qual o problema de usar o brinco? Qual o problema de ouvir o reggae e o rap? Qual o problema da tatuagem, né?! a gente sabe que existem os estereótipos, obviamente que podem trazer algum tipo de problema pra esse menor, né?! é.. Mas, assim, não necessariamente determinado estereótipo, é indicativo de que a pessoa é má ou é boa, entendeu? Então a gente profissional da ação social, da socioeducação a gente precisa está o tempo todo atento e vigilante pra a gente não causar uma crise de identidade nesse menor. Preciso, ele precisa da ressocialização, precisa da socioeducação? Precisa, né?! Para as regras sociais gerais pra regras culturais gerais, mas eu não preciso dizer pra esse menino que o, o... as tribos que ele pertence não são importantes, é... o jeito que ele tem não importante, aquilo é significativo pra ele, eu posso alertá-lo do impacto, né?! se você andar assim, assim, pode ser que as pessoas te olhem de modo torto porque existe o estereótipo, aí a gente já entraria em psicologia social, mas eu não posso criar um quadrado e tentar encaixar aquele adolescente naquilo ali, eu preciso respeitar a individualidade dele, tentando, tentando ao máximo, né?! Não cair nesse erro de enquadrá-lo dentro de um padrão que é convencional pra gente, mas ao mesmo tempo, destacar a importância de também ter um pouquinho desse padrão, de não infligir determinadas leis, de tomar cuidado com o próximo e tal, mas não isentá-lo totalmente da cultura dele, né?! Acho que até em algum grupo você destacou isso, que a gente tem que tomar o cuidado de não tentar enfiar o adolescente dentro de um modelinho que é bonitinho pra gente e excluir tudo que é importante pra ele, entendeu? Não sei se eu me fiz entender...

As palavras “reeducação” e sua irmã linguística “ressocialização” fazem parte de um universo sógnico idealizado na sociedade, onde as pessoas supostamente se comportariam e conviveriam dentro de um padrão linear esperado de normalidade legal e moral. Apesar dessa crítica, diversos autores teceram inúmeras considerações ao descreverem o que Foucault (2008) denominava de “processos disciplinares”. Esses processos incidem nos quartéis, nas escolas e se estendem para a sociedade em geral sobre a forma de controle, vigilância e segregação. Foucault (2008) discorreu sobre populações em que esses processos disciplinares incidem de forma exemplar, ou seja, a disciplina age no intuito de mostrar o que o cidadão não deve se tornar. Porém, além de tecer considerações sobre as populações segregadas, o autor critica também os discursos que legitimam direta ou indiretamente essa segregação, tais como o discurso jurídico criminológico ortodoxo e o discurso higienista da medicina relacionado à saúde pública tradicional. A socioeducação também não está isenta dessas ideias, pois em seus pressupostos éticos, ela procura identificar o que o sujeito deve se tornar em contraposição aos maus atos praticados.

3.2 JUVENTUDES, CONTEXTO, ATOS INFRACIONAIS E POSSIBILIDADES DE SOCIABILIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

A juventude brasileira de classe popular tem sido alvo de intenso processo de exclusão e desigualdade de oportunidades, o que se reflete em todas as esferas de sua vida social inclusive nos processos de aprendizagem e educacionais mais gerais. As atribuições de anormalidade aos jovens têm servido como ferramenta para legitimar políticas educativas segregacionistas e que atribuem unicamente aos mesmos as causas de seu fracasso ou inadequação na escola. (LIBÂNEO, 1998)

Sobre a questão da estigmatização da juventude, vale a consideração de Velho (1981, p. 60):

Na sociedade brasileira contemporânea há, pelo menos, dois tipos de acusação em que se pode perceber como a ideia de doença mental funciona como elemento explicativo e exorcizador. São as categorias de drogado e subversivo. Ambas as acusações têm sido feitas, predominantemente, a indivíduos jovens, [...].

A acusação descrita por Velho (1981) imputa ao jovem a suposição de periculosidade e naturaliza a juventude com um conjunto de atributos negativos, como se esta fosse uma categoria universal. Esse argumento reforça a ideia de que mesmo com os ganhos sociais e de garantia de direitos advindos do ECA, a juventude ainda é alvo de uma pressuposição de periculosidade e desordem nos espaços públicos e, particularmente, na escola.

No trecho da entrevista a seguir, o jovem narra um pouco de seu aprendizado com relação às substâncias psicoativas e contradiz o argumento de suposta periculosidade do mesmo em uma situação pouco usual, onde o jovem faz uso da maconha antes e durante as aulas:

[Carlos]- Eu quando comecei a usar maconha, comecei com pessoas diferentes, com amigos, conhecidas. Num dia era um que comprava no outro eram outros e fumando com eles aí eu pegava o jeito deles fumarem o jeito deles pensarem aí eu comecei a aprender e continuei... A maconha é a única droga que não faz a pessoa ficar irada, não dá vontade de brigar, assaltar, a maconha geralmente dá fome, a “larica” a pessoa só pensa em comer, comer,... eu ficava

tranquilo, dava risada, é uma droga que faz a pessoa ficar assim tranquilo, lento demais e muito brincalhão também só dava vontade de dar risada

[Rogério] – Nestes primeiros momentos como você relaciona o uso da maconha com os estudos? Interferiu em alguma coisa?

[Carlos] – O uso não me tirou do colégio, eu sempre ia pra sala ficava muito doido na sala e às vezes até dava vontade de estudar mesmo... Por incrível que pareça dava vontade de estudar...

[Rogério] – Dava vontade de estudar? Por quê?

[Carlos]- Como eu falei a maconha deixa a pessoa tranquila demais e dava vontade de ficar quieto ali na sala eu ficava mais atento, mais ligado no assunto que a professora estava ensinando, ficava viajando, não ficava pensando em casa, na família, nos colegas, as vezes esquecia tudo e ficava viajando, quando a pessoa fica tranquilo assim não dava vontade de ficar na aula, ficar pela rua andando de um lado para o outro...

[Rogério] – E você captava o que a professora estava dizendo? Entendia? Processava? Participava? Fazia perguntas?

[Carlos]- Na maioria das vezes eu entendia e participava e o uso da maconha não me atrapalhava, só quando eu fumava muito, quatro ou cinco é que ficava doido demais e dava vontade de só ficar quieto ali, às vezes dava vontade de dormir, mas quando eu fumava só um ou dois ficava atento e dialogando com as pessoas e com a professora.

Os adolescentes autores de atos infracionais costumam ser vistos prioritariamente através das imagens distorcidas que a mídia constrói sobre eles. Assim, são considerados como perigosos e os principais responsáveis pelas elevadas taxas de criminalidade. Contudo, essa imagem não corresponde à realidade, se considerarmos que os adolescentes morrem muito mais do que matam, assim há um número muito maior de adolescentes que são vítimas de violência com relação aos que são autores. (OLIVEIRA, 1999)

Ariès (1981), ao analisar as fases do ciclo vital durante a história, enfatiza o papel das representações pictóricas, literárias e sociais na orientação destas formas de tratar e conceber a adolescência, principalmente por seus agentes de socialização primários, que são os familiares e os educadores. No ECA, o termo “adolescência” é retomado enquanto uma etapa do ciclo de vida humano que tem suas peculiaridades com relação ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. O mesmo termo é consagrado juridicamente e é apresentado no ECA como um período fixo que vai dos 12 aos 18 anos. Entretanto, não se pode desconsiderar que a “adolescência” é um período de vida que muda com as épocas, portanto uma categoria construída e não natural. (ARIÈS, 1981) Groppo (2000) preferem o termo “juventudes” para enfatizar a não universalidade dos sujeitos contidos neste grupo social.

Groppo (2000) contrapõe a naturalização da adolescência afirmando que a juventude é uma criação simbólica fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos considerados jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a eles atribuídos. A forma como os jovens foram tratados em termos de assegurar sua saúde e sua vida, seu aprendizado e sua orientação para o mundo adulto variou drasticamente ao longo da história da sociedade ocidental. (ARIÈS, 1981)

Em um dos momentos de seu pensamento, Bourdieu (1983) definiu a Juventude como sendo “apenas uma palavra”, um rótulo que serve a interesses de reprodução da sociedade de controle. Neste sentido, nem a infância, nem a juventude e nem a idade senil seriam etapas naturais do humano, mas subdivisões cartográficas que o capital opera no sentido de se apropriar da vida humana para diminuir sua potencialidade transformadora e monopolizar recursos materiais e culturais.

O pensamento do autor se reflete nas mudanças históricas que a concepção da juventude teve ao longo da história do Brasil. A juventude entendida como massa desviada dos ideais nobres da sociedade não é uma ideia nova, visto que na década de 60, o pânico provocado pelo perigo de mudança pelas ideias socialistas difundidas provocou reação imediata dos setores conservadores, que ajudaram a construir uma concepção de juventude perigosa, revolucionária e transformadora. (ABRAMO, 2011)

Nesse período, a juventude passou a ser tratada como problema de segurança nacional. Assim, o controle político e ideológico visava combater a efervescência transformadora daquele momento, já que a juventude vinha se manifestando através de vários movimentos e ganhando maior destaque no cenário político brasileiro. (ABRAMO, 2011) Essa juventude, considerada rebelde nos anos 1960 e 1970, foi sendo rotulada como geração rebelde, socialista e criativa. Assim, a utopia e o idealismo se tornaram características quase que essenciais para se conceituar a juventude nesta época. (ABRAMO, 1994)

Seguindo o raciocínio de Foucault (1979), inspirado em Nietzsche, que repensa o método genealógico, provavelmente um conjunto de séries ou movimentos históricos contribuiu para municiar de forma física, jurídica e moral os setores mais conservadores da sociedade contra a “juventude perigosa”. De um lado, os jovens revolucionários e rebeldes contra o sistema, de outro, os jovens que já sofriam os efeitos de uma sociedade capitalista excludente e ficavam à margem de um estilo de vida convencional, muitas vezes em situação de trabalho informal precarizado ou em situação de rua. Os dois lados eram extremamente

ameaçadores para a sociedade e o estado estabelecido que construíram mecanismos policiais, jurídicos e um verdadeiro “empreendimento moral” para enquadrar esta juventude. Nesta época não estava claro a situação do jovem enquanto “sujeito de direitos”, antes disso os jovens eram mais sujeitos suspeitos focados em violar o direito dos outros.

Nos anos subsequentes, alguns fatores como a transição democrática que consequentemente permitiu uma maior liberdade intelectual e política contribuiu para que a juventude fosse entendida a partir de outros significados. A ideia do jovem revolucionário ficou aderida à geração que enfrentou diretamente a ditadura e àqueles que participaram da transição democrática, enquanto que uma nova geração de jovens surgia imersa numa sociedade de classes já definida com bases no capital. Esta juventude, apesar da aparente liberdade política e sexual sofreu ainda todo o espectro do “empreendimento moral” feito à geração passada, coincidiu com o momento da descoberta do HIV e acirramento das questões de desigualdade social nos grandes centros. A ideia de que esta geração de jovens se revestiu com certo grau de apatia política foi um significado comumente disseminado. (ABRAMO, 1994) Mas, será que este significado não seria mais uma forma de controle? Desautorizar a juventude desta época qualificando-a de alienada, geração Coca-Cola e desengajada politicamente não seria mais um “empreendimento moral”? Vale ressaltar que a juventude pobre raramente bebe Coca-Cola e se a publicação do ECA em 1990 propiciou uma nova leitura com relação aos direitos dos jovens, não significa que as questões sociais, familiares, os estigmas e seu lugar sempre em suspeição na sociedade tenham desaparecidos.

De acordo com Pais (2003), mais importante do que traçar as possíveis similaridades entre jovens em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos e cultura, seria explorar as diferenças e nuances que cada jovem ou grupos de jovens apresentam em suas vidas concretas e particulares. O percurso de vida que os jovens de classe popular traçam no seu caminho pessoal para a consecução de seus projetos e de seus desejos impactam diretamente em todas as esferas de sua vida social inclusive na vida escolar. A pesquisa sobre fatores sociais e subjetivos na compreensão de jovens sobre seus comportamentos considerados “desviantes” pode contribuir de modo efetivo no entendimento das situações de desigualdades e de como os atores sociais enfrentam estas situações e propõem soluções e métodos de resolução de problemas.

Segundo Pais (2003), o principal problema que afeta a juventude é a dificuldade de inserção no mundo do trabalho, ou seja, a empregabilidade. O que gera uma série de outros

problemas de ordem econômica, social, familiar, entre outros. Outro problema influente é a exigência, por parte do mercado do aumento da escolarização e da formação escolar. Por sua vez, essa exigência nem sempre corresponde a uma melhor qualificação profissional e, muito menos, garante a inserção do jovem no mercado de trabalho, gerando frustração e desilusão. (PAIS, 2003)

Há, ainda, a dificuldade de acesso à habitação, que gera uma convivência mais longínqua com os pais, podendo causar diversos problemas de ordem familiar. Essa dificuldade de constituição de um lar faz com que os jovens assumam uniões estáveis, adiram ao aborto, às relações precárias, ao divórcio e às “variantes da vida sexual” (PAIS, 2003), configurando novas formas de sociabilidade, que não necessariamente adquirem caráter negativo, mas passam a ter esse caráter, a partir do momento em que essa situação obriga alguns jovens a desenvolver novas formas de convivência, não por opção, mas, justamente, por falta da possibilidade de escolha.

Segundo Novaes (2006), a juventude de classe popular brasileira se caracteriza como uma população de acesso conturbado ao mundo escolarizado e do trabalho. Esta juventude questiona o “mito da escolaridade” como ascensão social e convive diariamente com o medo de morrer ou fracassar em atividades convencionais de trabalho e estudo. A autora afirma que a conquista pela universalização de direitos não anula automaticamente os mecanismos que ancoram preconceitos e discriminações sociais.

De acordo com Patto (1997), a quase totalidade de jovens que não consegue atingir o mínimo de escolaridade ou apresenta grandes índices de reprovação e evasão escolar é proveniente de classes populares em situação de risco e vulnerabilidade social. Segundo Castel (1997), a vulnerabilidade social se caracteriza pela fragilidade dos suportes relacionais e materiais que tendem a colocar o sujeito em situação de desamparo social e violações de direitos. Além destas duas últimas características citadas acima e associadas aos participantes desta tese, vale demarcar que por “classe pobre” compreendo o que Zaluar (2000) denomina como jovens marginalizados, explorados e integrados de forma perversa na sociedade.

No Brasil, a juventude enfrenta graves restrições de acesso às estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, educação, trabalho, esporte, lazer e cultura. (ABRAMOVAY et al., 2004) Essas restrições contribuem para o acirramento de conflitos entre a população jovem, que vivencia uma realidade concreta excludente, e as expectativas

que a sociedade estabelecida traduz em projetos de vida muitas vezes ideais e inatingíveis para esta juventude.

O pensamento da autora supracitada, apesar de conceber certas características associadas à pobreza não atribui à população pobre a responsabilidade única pelas situações de desigualdade. Assim como Jaciete Santos (2002), ao discutir sobre as formas de inclusão educativa do “aluno com deficiência” utiliza-se do pensamento de Sawaia (2001) que alude a duas formas de reprodução das desigualdades: a rejeição explícita e expulsão do convívio social ou a incorporação ao contexto como um elemento exótico (inserção social perversa). Este pensamento se mostra atual na análise dos jovens em situação de vulnerabilidade social: ou eles são colocados à beira da exclusão social por resistir à total adequação aos padrões culturais da escola ou da família ou sofrem uma inclusão perversa, pois precisam mostrar que se submeteram a um ideal de estética e comportamento das instituições com valores convencionais.

Como forma de exemplificar estes mecanismos de exclusão descritos pela autora supracitada, situo um trecho narrativo muito significativo produzido com a coordenadora do CREAS:

[Rogério]- Eu sou curioso com esses conceitos que cercam as medidas socioeducativas como “ressocializar”, o que é que você acha disso? Dessa prerrogativa?

[Alexandra]- na verdade, eu não gosto muito dessa prerrogativa, por que fica parecendo que todo mundo, que esses meninos que estão cumprindo medida, como se fossem uns bichos, mas na verdade se a gente for olhar, quem de nós nunca cometeu um ato infracional na nossa vida? E será que a gente cumpriu alguma medida?

Quando eu falei aqui, os meninos ficaram besta. Só que eu já reparei que a maioria que chega a cumprir medida são as pessoas da sociedade menos favorecida, eu penso assim uma pessoa da classe mais alta ou média tal, eu imagino que chega num fórum na audiência lá no ministério público e recebe uma advertência, como eu já vi: “mas rapaz, você é um menino de família uma menina de família, fez isso? Pichou o muro ou matou num sei quem, tacou fogo nos índios como foi em Brasília”.

E recebe uma advertência, como tem dinheiro... Obrigação de reparar o dano, 12 cestas básicas em uma ONG. E esses que não tem condições a maioria é LA, PSC, internação, se você for olhar aqui no CREAS, no histórico tem ninguém que tenha uma condição melhor, a maioria com baixa escolaridade, a evasão escolar, bairros em situação de risco.

Este trecho narrativo acima descortina, na vivência prática da coordenadora do CREAS, de como o problema da socioeducação está distante de ser resolvido. Entre os ideais de ser e estar no mundo preconizado pela sociedade estabelecida, pela escola e família encontram-se os jovens com seus dilemas, com seus desejos, suas histórias de vida, suas habilidades diante de situações de violência e exclusão que muitas vezes passam despercebidas pelos demais agentes socializadores. Pesquisar sobre as histórias de vida e as escolhas que os jovens fazem diante de momentos decisivos em suas vidas é retratar uma realidade imprescindível para que as instituições escolares e familiares diminuam a distância simbólica e afetiva diante de tais atores sociais. (COSTA, 2000)

Compreender e investigar as itinerâncias destes jovens de classe pobre e autores de atos infracionais é de fundamental importância para se avaliar a medida da ação socioeducativa, familiar e humana, pois alguns percursos, quando sucumbem ao estigma de “desviantes” tendem a ser de maior complexidade de manejo pelas diversas instituições envolvidas com o seu cuidado e com a sua educação. Um jovem que estabelece seu percurso como sujeito em situação de rua, por exemplo, apresenta uma dificuldade muito maior que os outros em retomar ou prosseguir em sua vida educacional ou exercer uma atividade de trabalho formal. (GREGORI, 1998)

Entre as famílias destes jovens que habitam os bairros populares, existe um padrão tradicional de autoridade e gênero, tal como descrita por Sarti (2011). Nesse padrão tradicional, é comum a persistência de papéis reificados de gênero atribuindo à mulher um lugar de subalternidade ligado a um ideal patriarcalista. Ainda que nessas famílias, as mulheres sejam as principais mantenedoras do lar, em virtude de separações ou desemprego dos companheiros, o ideal de sacrifício e resignação é bastante presente. Ressaltar esse aspecto da vida psíquica dessas mulheres é de fundamental importância, pois o ideal de sacrifício e redenção através do trabalho, muitas vezes entra em choque direto com as aspirações mais imediatas dos jovens que estão sobre sua tutela.

Outro aspecto característico dessas famílias é a predominância de relações que ultrapassam a filiação biológica. (SARTI, 2011) Essa outra lógica não se restringe à estrutura de uma família nuclear e não tem nas relações consanguíneas sua principal fonte de união. Muitos jovens são criados por tios, tias ou outra pessoa conhecida dos pais biológicos e estabelecem com eles relações de filiação baseados na confiança. Portanto, a ideia de “confiança” como parâmetro que norteia as relações sociais se faz de suma importância. A

“confiança” é o elo que contribui para a manutenção de relações de filiação, compadrio e de amizade de uma forma geral. A confiança engendra um padrão de controle informal, de controle societal, que se estende para diversos aspectos da vida comunitária inclusive com relação a certa cumplicidade no desenvolvimento de comportamentos considerados desviantes. (TRAD, 2009)

A família passa, então, a exercer paradoxalmente uma vigilância e um controle mais acentuado sobre o indivíduo “desviante” que reage exacerbando e afirmando algumas facetas de sua identidade e de seu comportamento. Este paradoxo se deve ao fato de que a família fica situada e dividida entre dois pólos simbólicos: um o da cumplicidade e envolvimento afetivo com o próprio jovem e seus sistemas de valor e o outro da cumplicidade com os valores da sociedade mais ampla, que, muitas vezes, são valores moralistas e extremistas. Neste sentido, a família é um “cervo de dois senhores”. A construção identitária desses jovens é posta em movimento num jogo de contraposições entre grupos familiares e escolares e de identificações com novas parcerias que se estabelecem. Tais contraposições se aproximam do que Sarti (2011) denomina como a lógica de contrastes como operante na construção das identidades sociais.

Esse movimento de construção e reconstrução identitária engendra a procura por experiências, saberes e práticas as quais até então não se tinha acesso. E esses saberes e práticas são adquiridos num processo ativo de interações sociais com seus pares – amigos ocasionais ou que mantenham com o sujeito um laço afetivo mais próximo. Desta forma, os significados sobre suas itinerâncias estão ligados de forma intrínseca com as questões identitárias, com a afetividade e com o corpo, e participam de um determinado cenário social. A configuração cultural e a dinâmica complexa das interações sociais impele o sujeito a assumir certas estratégias, “fachadas” e padrões para lidar com possíveis sanções sociais como afirma a teoria interacionista de Goffman (2009).

O corpo dos jovens, aberto a novas inscrições e signos que participam do complexo sistema de trocas simbólicas e de interpretação, traz a marca de suas transformações identitárias e da sua inserção em grupos muitas vezes considerados como desviantes. Esses jovens compartilham entre si muitas características comuns que se assemelham ao que se denomina como “tribos urbanas”. As características comuns dessas tribos dizem respeito ao que Maffesoli (2014) enfatiza como a possibilidade de pertencer a um grupo, de se identificar com os seus elementos e fazer uso do corpo num jogo de simbolismo e de imagens. Essas

características parecem construir molduras sociais dos sujeitos e de suas relações, uma vez que pertencer a um grupo significa se vestir de determinada maneira, compartilhar interesses, lugares comuns e consumir de forma semelhante.

Como afirmam Almeida e Eugenio (2006), a juventude brasileira de camadas sociais populares se caracteriza por gestos e movimentos corporais, usos emblemáticos de adornos e adereços corporais, tatuagens, tipos de roupas, formas de olhar, interjeições verbais, acenos, emissões coletivas de sons, afasias, modos de dançar – estas são formas de expressão de uma estética comunicacional que é corporal e situada. Portanto, o corpo é o lugar privilegiado onde se inscrevem as marcas socioculturais que estabelecem o lugar social destes jovens, bem como as insígnias de seus estilos de vida.

Segundo Aquino (1998), as demandas sociais relacionadas às situações de vulnerabilidade social dos jovens têm exigido respostas cada vez mais complexas e abrangentes por parte dos educadores. (AQUINO, 1998) Quaisquer que sejam as propostas de reeducação, ressocialização ou profissionalização deverão atentar para uma discussão sobre a existência dos saberes, experiências e aprendizagens dos jovens com relação a seus comportamentos interpretados em suas histórias de vida para que tais propostas sejam minimamente contextualistas e não puramente idealistas como no parágrafo seguinte.

Segundo a publicação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (BRASIL, 2006), intitulada “*Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*”, a socioeducação é definida como educação para socialização; o caminho do desenvolvimento pessoal e social; ou seja, preparar o indivíduo para avaliar soluções e tomar decisões corretas em cima de valores: aprender a ser e a conviver. Compreende que a educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (relaciona-se com a capacidade de conhecer a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); *social* (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurar a empregabilidade e/ou a trabalhabilidade).

A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com base na letra e o espírito do Art. 2º da LDBEN: ‘a educação é direito de todos e dever da família e do Estado’. (COSTA, 2000, p. 48)

[...] De fato, ao contrário da estabilidade induzida pelo tribalismo clássico, o neotribalismo é caracterizado pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão. (MAFFESOLI, 2014, p. 137)

3.3 O “INSTITUÍDO” DA CONTEMPORANEIDADE E O “INSTITUÍTE” DOS JOVENS, SEUS SABERES, DE SUAS “TRIBOS” E MODOS ESPECÍFICOS DE VIVER-COMPREENDER.

As educações e a socioeducação se configuram como lugares simbólicos fruto de um intenso movimento civilizatório onde são construídos, reconstruídos e reformulados saberes, práticas e poderes. (BOURDIEU; PASSERON, 1975) Existe, portanto, uma força reprodutora de símbolos e de elementos do discurso que tendem a perpetuar as relações sociais de dominação e de selecionar e ocultar temas e ideias que não obedecem necessariamente a uma lógica da produção. O que se sedimenta dos processos reprodutivos da sociedade é denominado, pelos autores supracitados, como “instituído” que se contrapõe à força sempre renovada de novas significações e práticas sociais que se referem ao “instituinte”.

A crítica ao projeto meritocrático moderno, contido em certas concepções de “educação”, é também uma crítica social à valorização extrema da competitividade, do individualismo e de uma ética que privilegia o consumo acima de tudo. Estas características têm se destacado na modernidade, criando-se uma busca vertiginosa por experiências instantâneas e consumo desenfreado onde os objetos são substituíveis, as relações pessoais e sociais passam a ter a “rapidez vertiginosa do *fast food*”. (CHAUÍ, 1992)

A ética do individualismo, em sua expressão atual: o “ideal empreendedorista” cujo lema pode ser sintetizado na expressão de Ehrenberg (2010): “vencer é empreender” acentua a expectativa de uma ascensão econômica individualizada e agressiva. Esta expectativa traduz-se no “gosto de se lançar a uma batalha, de lutar com a realidade [...]” (EHRENBERG, 2010, p. 47) e atualmente não está restrita aos donos do capital. A luta com a realidade necessita ser vencida, ou seja, a realidade precisa ser subjugada, testada, levada ao limite muitas vezes com o auxílio de substâncias psicoativas que neste contexto não exercem mais o papel de instrumento de fuga e sim de coadjuvante e de ferramenta para a criação de uma realidade vertiginosa.

É no escopo das formas de agir, pensar e sentir das juventudes atuais, que se podem identificar certos traços do que Bauman (1998) denomina como “modernidade líquida”. A profanação do sagrado, a ultrapassagem das tradições e modos convencionais de existência, a explosão de novas formas de amar, conviver e utilizar o corpo. A princípio, esta explosão dos modos tradicionais de viver parece significar uma completa destituição das instituições consolidadas, porém a questão que se interpõe neste processo é: será que esta modernidade líquida ou “contemporaneidade” e o individualismo que a acompanha também não criam novas formas instituídas a serem atualmente fissuradas por outras forças instituintes?

Neste sentido, formula-se uma configuração instituída da própria contemporaneidade com características de “virtualização dos espaços” que se tornam mais fluidos, mais maleáveis, ou nas palavras de Giddens (1991) “desencaixados” da sua concretude. Tal deslocamento incide também na subjetividade humana, particularmente nas questões identitárias, ou seja, nos processos pelos quais os humanos significam a si mesmos, aos outros e ao mundo. Esta configuração específica da atualidade produz novas modalidades de exclusão e situa os jovens em situação de vulnerabilidade como estranhos e perigosos.

Segundo Bauman (1998, p. 27), os “estranhos” são espectros simbólicos que se estendem para além das pessoas concretas, afirmação que pode ser corroborada no seguinte trecho:

[...] se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo em que fazem atraente o futuro proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isto, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos.

Ainda segundo Bauman (1998), a diferença entre os estranhos modernos e os pós-modernos é que estes últimos estão aí para ficar. Os estranhos pós-modernos exemplificam um caminho a não ser seguido pela sociedade convencional, talvez este fato seja o maior objetivo de programas sensacionalistas de televisão.

A rapidez vertiginosa dos processos modernos cria hiperespaços cujas influências nem sempre estão no local onde se desenvolvem as ações e interações humanas, ou segundo Giddens (1991, p. 36):

Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais *fantasmagórico*: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a "forma visível" do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza.

A atualidade oferta uma multiplicidade de possibilidades de identidades que não se configuram mais como blocos bem sedimentados, ou nas palavras de Hall (2000, 10):

[...] uma mudança estrutural está fragmentando e deslocando as identidades culturais de classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade - se antes, estas identidades eram sólidas localizações nas quais os indivíduos se encaixavam socialmente, hoje elas se encontram com fronteiras menos definidas que provocam no indivíduo uma crise de identidade.

Em contraposição a uma ideia de identidade social deslocada, que ao lado do individualismo são citadas pelos autores acima como uma das marcas da contemporaneidade instituída, surge outra forma de descrever o indivíduo dentro do social, nos tempos atuais, que é a da "osmose com a alteridade". (MAFFESOLI, 2007) Nesta descrição, o outro reaparece como fundante do self, reaparecem novas formas de disponibilidade para com o outro e neste sentido o self não é diluído no todo social nem mais fechado em si mesmo, mas um "deixar-ser" um devir caminhante com os outros ligados por relações empáticas onde a afetividade volta a tomar o seu lugar.

A questão que subjaz a estas reflexões e que está conectada aos processos de transformação da contemporaneidade é: qual o processo que faz com que alguns humanos sejam considerados como redundantes, refugos, *outsiders*, desviantes e como entender seus desvios? Fez-se bastante uso do referencial proposto por Bauman nestas reflexões ao se conceber que existem fortes fatores socioculturais e políticos que incidem na distinção social entre estabelecidos e *outsiders*. Porém, entendo que esta distinção e todo o caminho de formação de um "desviante" é dialeticamente forjado em um processo que depende da perspectiva do sujeito e da atribuição dos outros sociais, depende, pois de um processo de interação entre atores sociais e destes com a sociedade mais ampla.

3.4 A POLÍTICA PÚBLICA DE REDUÇÃO DE DANOS ENQUANTO PROPOSTA SOCIOEDUCATIVA PARA A JUVENTUDE

As propostas socioeducativas pautadas na gramática da “ressocialização” são uma das possibilidades de abordagem com relação aos jovens, seus conflitos e embates com a sociedade convencional. Outros olhares são possíveis, olhares que situam o jovem, seus familiares e demais participantes do seu contexto social como parceiros protagonistas de suas vidas, autocuidados e construtores ativos de estratégias para a redução de riscos, danos e para o planejamento de suas itinerâncias de aprendizagens.

Abaixo seguem fotos (autorais ou tiradas por um dos membros da equipe do CREAS) de um dos encontros formativos que teve como tema a sexualidade, sua diversidade, cuidados, relação com a vulnerabilidade social e formas de prevenção de DSTs.

Foto 3 - Diálogo sobre sexualidade



Foto 4 – Diálogo sobre métodos contraceptivos



Diálogos Educativos sobre sexualidade, redução de danos, métodos contraceptivos, HIV e doenças sexualmente transmissíveis

Sobre as medidas socioeducativas, pairam uma pluralidade de olhares e fazeres que se atualizam em cada dispositivo que acolhe e desenvolve ações educativas para atingir seus objetivos. A forma mais geral das medidas, como duração, regime de permanência nos serviços e etc., é prevista em lei e aplicada pelos operadores do direito, porém a temática, a forma e o olhar com que estas medidas serão desenvolvidas são amplamente variáveis. Não existe uma “unidade curricular” prescrita para o desenvolvimento dos grupos socioeducativos, o que confere aos profissionais um amplo leque de interpretações e possibilidades de desenvolverem linhas educativas, que, se aproximem de uma perspectiva mais convencional ou linhas educativas, que em sua lógica, contemplem a autonomia e possibilidades de escolha dos sujeitos. Dentre estas últimas, destacam-se os pressupostos da Redução de Danos, estratégia que surge na interface dos campos da saúde e da educação com a perspectiva de valorizar o conhecimento próprio de cada sujeito inserido em seus contextos de vida comunitária.

Segundo Andrade (2004, p. 87), a RD não é um conceito de consenso na literatura científica, mas pode ser facilmente definível como: “[...] ações que visam minimizar riscos e danos de natureza biológica, psicossocial e econômica provocados ou secundários ao uso/abuso de drogas sem necessariamente requerer a redução de consumo de tais substâncias.” Estas ações são essencialmente educativas no sentido de tentar promover um aprendizado próprio sobre sua saúde, qualidade de vida e bem estar corporal de seus usuários.

Tal perspectiva surge no Brasil em 1989 com um objetivo estratégico de minimizar os efeitos adversos do consumo de drogas injetáveis como a transmissão de hepatite e HIV entre jovens usuários de substâncias psicoativas. Esta se instala, de forma única, com relação aos modelos de abordagem aos jovens em situação de vulnerabilidade até então implementados no país, se diferenciando quanto aos seus objetivos e suscitando interrogações e reações da sociedade e do poder público. (MARQUES; DONEDA, 1998)

Dentre tais diferenças, destacam-se: a utilização de terminologia não pejorativa para a abordagem de pessoas em situação de vulnerabilidade social, a ideia de que o ser humano é múltiplo em suas escolhas de vida, em sua estética, em seus desejos e perspectivas materiais e morais e a pressuposição de que este é um membro da sociedade indispensável para o planejamento das intervenções e estratégias de abordagem. (GOMES, 2012)

A abordagem pautada na redução de danos não está direcionada unicamente para a cura, no sentido biomédico, nem para a adequação sem consciência ao sistema, mas propõe

que seja engajada na promoção da educação, saúde e cidadania do sujeito em vulnerabilidade. Sua proposta reconhece que as pessoas poderão continuar com seus estilos de vida, algumas vezes não convencionais, mas que este modo de vida não é descontrolado e não acontece sem nenhum parâmetro ou cuidado próprio por parte das pessoas envolvidas no fenômeno. (MACRAE, 2004)

Segundo Lancetti (2008), a redução de danos se encaixa numa espécie de pedagogia da surpresa. Esta é uma forma de abordagem que propõe atividades diversas (artes, música, esporte...) com o intuito de capturar o desejo dos jovens. O termo “surpresa” se refere a uma abordagem que privilegia os saberes enquanto processos interativos e formativos móveis e sempre em fluxo onde o aprendizado não acontece em uma única direção.

Para haver saúde, socioeducação, minimização dos danos e maximização da vida é necessário desenvolver espaços de protagonismo, democracia e cidadania. Esta concepção se afasta de ideias fatalistas e defende uma atuação persistente e contínua do homem sobre o seu entorno numa percepção dialética e dialógica do presente e do futuro como afirma Freire (1992, p. 102):

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos.

Saber quais as estratégias próprias de autocuidados e de interpretação sobre a própria vida dos jovens para compreendê-los é essencial para qualquer programa socioeducativo. Essas estratégias próprias de vida advêm das aprendizagens e são elementos cruciais para as ações de socioeducação.

A RD é atualmente uma prática constante dos agentes redutores de danos nas suas comunidades específicas e vem ganhando amplitude ao incorporar nas suas ações outros técnicos, estudantes e demais profissionais dispostos a realizar *in locus* ações que promovam a qualidade de vida e a saúde daquela população específica. (ANDRADE, 1998) Segundo o autor, a redução de danos é uma estratégia bidirecional, pois trabalha as demandas da população e fornece subsídios para um maior conhecimento das diversas possibilidades de uso de determinada substância, naquele tempo histórico e com aquela comunidade específica.

Em outro texto, Andrade (2004) sintetiza os três princípios fundamentais da redução de danos: o pragmatismo, a tolerância e a diversidade.

As ações de Redução de Danos permitem uma inserção no cotidiano e nas vivências de populações excluídas, propiciando a formação de uma posição ética de “ampliação da vida” e formação de territórios de solidariedade e cooperação. (LANCETTI, 2008) Segundo o autor, a Redução de Danos não se restringe a minimizar os efeitos prejudiciais de comportamentos considerados nocivos à saúde, mas, sobretudo de ampliar as possibilidades de vida, de aprendizagens e de protagonismo dos sujeitos vulneráveis socialmente.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa sobre as compreensões de jovens autores de atos infracionais surge de experiência própria, ou seja, da conjunção do meu percurso profissional com minha formação acadêmica na área da educação, assistência social e atenção integral ao usuário de substâncias psicoativas. Após uma pós-graduação sobre psicoativos na área de saúde e a continuidade deste estudo no mestrado, no qual pesquisei as narrativas de jovens usuários de drogas em situação de risco e vulnerabilidade social, propus dar seguimento a estas investigações colocando em destaque o protagonismo das narrativas dos sujeitos que cumprem medidas socioeducativas e dialogando com os saberes advindos da antropologia, da sociologia, da psicologia cultural e da socioeducação.

Os processos educativos e socioeducativos estão indissociavelmente conectados com os conhecimentos adquiridos na interação social, ou seja, com os “etnométodos” que formam a identidade aprendente dos sujeitos em contextos nem sempre formais de educação. (MACEDO, 2004) Os conhecimentos são partilhados através da interação sociocultural na qual os atores participam ativamente, interpretando ações e dando sentido às suas identidades. Ação, interpretação e mudança compõem a tríade na qual o jovem se orienta e constrói seu percurso.

Neste sentido, as ações e transformações humanas não acontecem ao acaso, mas são construídas ativamente num processo interpretativo e interacionista. (BLUMER, 1977) Seguindo-se esta lógica, qualquer proposta formativa do ser humano seja através da educação formal ou das medidas socioeducativas redundará numa estratégia com cunho essencialmente punitivo se não houver atenção ao saber, escolhas e aprendizagens que modelam a história de vida de um sujeito em particular.

Tenho trabalhado com jovens que cumprem medidas socioeducativas numa perspectiva de valorizar suas potencialidades, seus processos decisórios e seu saber. Esta perspectiva se aproxima das propostas humanizadas e comunicativas, uma vez que o objetivo é que no contato dialógico com estes jovens se implementem e fortaleçam estratégias de autocuidado, de redução de riscos e danos e de educação para a cidadania e desenvolvimento da consciência crítica. Por isso, que educar é um ato de fala e, sobretudo, de escuta, respeito e tensões em algumas situações. Enquanto profissional e pesquisador sei que nem sempre o que

está em jogo é uma verdade objetiva, mas, como afirma Bruner (2004), a verdade inerente à lógica própria das narrativas.

As perspectivas de propostas que objetivam a ampliação da vida dos jovens Outsiders e usuários de psicoativos perpassam por uma análise e modificação da exclusão social que cerca tais sujeitos em sua relação com os demais atores e instituições sociais. (ZALUAR, 1994) Neste sentido, a escola e todos os dispositivos educacionais e socioeducativos poderiam colocar a questão da exclusão social, que é um fator de muita relevância para a análise de comportamentos considerados outsiders, como pauta para o exercício dialógico, com a finalidade de desenvolver a consciência crítica não só dos jovens como também dos educadores. Os saberes sobre juventude, drogas e exclusão social precisam ser abordados para que, os saberes pedagógicos possam relativizar a perspectiva culpabilizadora em relação à juventude e de que se possa também contribuir para a democratização dos espaços escolares ampliando sua abrangência com relação às populações historicamente segregadas.

Os jovens têm sido representados pelos meios de comunicação, na sociedade atual como potencialmente perigosos e a periodização da vida denominada de juventude tem sido concebida teoricamente como um momento de crise, irresponsabilidade e rebeldia. (ABRAMO, 2011) Se a este período do ciclo vital forem associadas questões de vulnerabilidade social e comportamentos de risco - como o uso abusivo de drogas - acentuam-se as acusações e o estigma quanto à possibilidade desses sujeitos manterem suas atividades produtivas como trabalho, educação e convivência ordeira com as instituições. (VELHO, 2003)

Segundo Castel (1997), a vulnerabilidade social caracteriza-se pela fragilidade dos suportes materiais e afetivos que tendem a colocar o sujeito em situação de desamparo social e violações de direitos. A fragilidade dos suportes materiais se refere às impossibilidades que estes jovens têm de ter acesso a bens e serviços essenciais como moradia digna e segura além de outros bens simbólicos referentes à educação. A pesquisa sobre as compreensões e caminhos heurísticos de tomadas de decisão na juventude é de suma importância para a psicologia, educação e as ciências sociais, pois fornecem subsídios teóricos e experienciais para a ação e pesquisas mais contextualizadas.

Como afirma Groppo (2000), a expressão “juventudes” – no plural – passou a ser empregada com bastante frequência como forma de enfatizar que, se tratando de jovens, é preciso ter em mente que esses constituem realidade plural e multifacetada. É necessário não

perder de vista o fato de não existir um modo único de vivência do tempo de juventude. Na verdade, há diferentes maneiras de ser jovem na heterogeneidade econômica, social e cultural contemporânea, onde transitam identidades em fluxo, bem como possibilidades e códigos culturais múltiplos e diferenciados.

Os processos subjetivos e sociais envolvidos no tornar-se jovem acontecem continuamente em suas itinerâncias de vida, num complexo jogo onde pesam elementos decisivos em suas tomadas de decisão. Coulon (2008), ao se referir às transições vivenciadas pelos jovens, afirma que estes constroem métodos próprios para elaborar as rupturas e enfrentar as situações-problema que ocorrem no cotidiano.

A lógica do desenvolvimento pessoal de cunho interacionista simbólico privilegia os microprocessos, a genealogia dos sentidos e significados que se dão na interface indivíduo-sociedade e que confluem para mudanças subjetivas e sociais. Estas não acontecem todas de uma vez num período de transição como, por exemplo, na passagem da infância para a juventude ou da juventude para a idade adulta, mas acontecem durante todo o ciclo de vida. Essas mudanças significativas se transformam se atualizam e são incorporadas através de compreensões construídas num processo dialógico e interativo entre os atores sociais e seu contexto.

No que tange a esses processos de mudanças significativas, Zittoun (2005) observou nas suas pesquisas que os jovens constroem narrativas que incidem em vários contextos da vida, e em diferentes campos da experiência, sendo difícil delimitar uma única transição para a vida adulta. Zittoun (2009) ressalta, portanto, que os processos de mudanças significativas não estão associados diretamente com períodos específicos da vida, podendo ocorrer em qualquer momento do ciclo vital.

4.1 QUESTÃO DE PESQUISA

Quais as compreensões e signos atribuídos aos períodos de vida onde os comportamentos considerados “desviantes” são descobertos e formalizados como “atos infracionais” dos jovens que cumprem medidas socioeducativas?

4.2 OBJETIVO

Esta pesquisa pretendeu investigar as compreensões relacionadas às rupturas e transições significativas nas itinerâncias de vida de jovens autores de atos infracionais que cumprem medidas socioeducativas.

4.3 JUSTIFICATIVA

A pesquisa sobre como os jovens subjetivam seus comportamentos desviantes e suas relações com as medidas socioeducativas é um aspecto da temática em geral até o momento pouco explorado na literatura sobre os atos infracionais. (VOLPI, 2002) O autor afirma que a produção científica sobre o tema da juventude que comete atos infracionais tem orbitado em torno da relação da “delinquência” como consequência da estrutura de personalidade, da influência negativa da configuração familiar sobre os comportamentos “delinquentes” e da falta de valores morais do jovem considerado infrator. Essas linhas de investigação que desconsideram a perspectiva dos próprios sujeitos e do seu contexto tendem a reeditar uma postura punitiva e acríca sobre os atos infracionais e as medidas socioeducativas. (PILOTTI; RIZZINI, 1993)

A pesquisa sobre as compreensões de jovens autores de atos infracionais possibilitará subsídios teóricos para que as políticas públicas de educação, saúde e assistência social estejam mais afinadas com o sujeito contextualizado, sua história e suas necessidades. Desse modo, espera-se engendrar ideias que ofereçam reflexões necessárias para as diretrizes que orientam as práticas educativas e socioeducativas como, por exemplo, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. (BRASIL, 2013)

A aproximação compreensiva dos processos de construção de significados que engendram as narrativas desses jovens possibilitará análises cada vez mais pautadas na lógica mediacional e contextualizadas com os percursos simbólicos atribuídos nas escolhas e tomadas de decisão. Essa lógica permite o entendimento dos sujeitos e de suas necessidades sem necessariamente lançar mão de estigmas e ideias pré-concebidas que têm fomentado ações socioeducativas cada vez mais punitivas e intolerantes.

4.4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A metodologia adotada nesta tese foi essencialmente qualitativa, pois seu objetivo foi investigar as compreensões relacionadas aos atos desviantes nas itinerâncias de vida de jovens que cumprem medidas socioeducativas. A pesquisa qualitativa é a mais indicada para se aproximar dos sentidos da ação humana, de como os processos sociais e interpessoais são interpretados pelos indivíduos e de como esta interpretação retorna em forma de ação coletiva. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012)

De acordo com Ludke e André (1986), esse esforço é condizente com a característica desse tipo de pesquisa em compreender a “perspectiva dos participantes”, ou seja, o emaranhado de significados e percepções que orientam os atores diante de determinado fenômeno. Dentro das possibilidades metodológicas em pesquisa qualitativa foi escolhida a produção de saberes advinda de narrativas de “história de vida” como técnica norteadora uma vez que esta se destaca por ser um instrumento privilegiado para investigação de caminhos pessoais.

De acordo com Berger e Luckmann (2012), os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos nos processos de narrativa de suas próprias histórias são construídos de forma ativa num processo temporal de criação e recriação de experiências essencialmente humanas e contextualizadas em determinada “formação sociocultural”. Seguindo-se esse pensamento, a formação da consciência de si e do mundo e a construção das narrativas pelo sujeito e interpretações sobre sua vida, seus projetos e relações com os outros ocorrem de forma “inextricavelmente entrelaçada” com a contínua construção e modificação da realidade cotidiana.

Queiroz (1988) situa o método de construção de narrativas no quadro amplo da história oral que também inclui depoimentos, entrevistas, biografias e autobiografias. Considera que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o que narrar. Esta afirmação dialoga com o pressuposto de Becker (1994) que acrescenta que na história de vida, a história valorizada é a *história própria* da pessoa. Nela, são os narradores que dão forma e conteúdo às narrativas à medida que interpretam suas próprias experiências e o mundo no qual estas se desenrolam. O sentido da pesquisa sobre a

história de vida dos sujeitos se aproxima do que Silva e Costa (2008) afirmaram sobre o termo *autobiografia*: “[...] trabalho de construção (oral ou escrita) de uma narrativa sobre a própria vida, realizado por um sujeito em formação, com a finalidade de apresentar, a um ouvinte e/ou leitor pré-determinado, a história de sua trajetória pessoal.” (SILVA; COSTA, 2008, p. 54)

As autoras supracitadas afirmam ainda que a autobiografia produz “*ficções de si*” uma vez que tais narrativas estão intimamente ligadas com a significação que o sujeito atribui a cada conjunto de acontecimentos significativos em sua história pessoal. Privilegiou-se a estratégia das entrevistas narrativas como forma de aproximação com o objeto de pesquisa

Segundo Bruner (2003), o sujeito humano recria ativamente os fatos que aconteceram em sua vida modificando a perspectiva que tem sobre si bem como a significação dos olhares que os outros têm sobre ele. Desta forma, o autor afirma que contar a própria vida é um ato interpretativo, ou seja, a narrativa sobre as experiências vividas configuram uma interpretação acerca de si, permeada por significados sociais que são apropriados pelo sujeito.

De acordo com Pires (2012), as pesquisas qualitativas de “estudo coletivo de casos” que se situa entre o caso único e o multicaseos caracterizam-se pelo número reduzido de casos e geralmente é regida pela amostragem por contraste-aprofundamento. Além de possuir um número reduzido de casos este tipo de pesquisa deve privilegiar uma descrição em profundidade com certo volume de material empírico e que cada caso é exposto de forma autônoma, mesmo que o pesquisador procure por elos em comuns ou contrastes entre eles. Cada caso é específico e irreduzível e formam um mosaico ou um caleidoscópio que pode ser visto sob o prisma da questão de pesquisa.

A diversificação dos casos é importante, pois define a heterogeneidade destes, de modo a incluir a maior variedade possível, independentemente de sua frequência estatística. Pires (2012) propõe que seja aplicado o princípio de diversificação interna, uma vez que potencializa a análise extensiva do grupo escolhido. A diversificação interna pode ser considerada um critério de escolha, porém seguindo-se a lógica do autor, uma vez que cada caso deve guardar uma profundidade ontológica própria, esta diversificação fica naturalmente implicada perdendo um pouco do seu valor enquanto critério. Esta pesquisa doutoral contou com a narrativa sobre a história de vida de jovens autores de atos infracionais que cumpriam medidas socioeducativas. Apesar de se levar em conta o critério da diversificação o critério que mais unifica a escolha dos participantes é a proximidade de suas itinerâncias com a

problemática de pesquisa, ou seja, o quanto eles já mudaram o rumo de suas vidas em função dos sentidos que atribuem aos seus atos infracionais e as medidas socioeducativas correlatas.

4.5 DISPOSITIVOS DE PESQUISA

Como citado acima, os dispositivos de abordagem das narrativas sobre histórias de vida foi o de entrevistas por seu caráter dialógico, interacionista e capaz de captar relações de atribuição causal e sentidos dos sujeitos sociais. (MACEDO, 2004) Segundo o autor, tais sentidos construídos pelos sujeitos têm, para o pesquisador, um caráter de realidade, uma materialidade, uma densidade de relações sócio-culturais que expressam ao mesmo tempo um conjunto de matizes discursivas advindas dos outros significativos e enredadas por um sujeito que tece sua própria história. Assim, as narrativas se desenrolam nas entrevistas como as falas de outros sociais que se materializam num sujeito que tece seu próprio enredo e que também enuncia para um outro, o pesquisador.

Por ser um instrumento que privilegia o que emerge dos discursos dos sujeitos não significa que a entrevista necessite acontecer de forma totalmente espontânea. Segundo Minayo (2013), a entrevista se caracteriza também por ser uma interlocução com finalidade requerendo, portanto o estabelecimento de um roteiro. Este é essencialmente diferente de um questionário e deve conter questões abertas para não limitar as possibilidades discursivas. Um roteiro deve contemplar uma lista de temas e questões relacionados com o objeto da pesquisa. Neste sentido o pesquisador deve conduzir a produção discursiva do sujeito pesquisado na direção de que este acesse níveis cada vez mais profundos da temática proposta. Em uma entrevista narrativa é imprescindível a escuta que leva o discurso para uma fala que não pretende ser uma fala estereotipada, do tipo discurso pronto.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2012), esse tipo de entrevista visa à estimulação e ao encorajamento do entrevistado a narrar episódios de sua vida ou de seu contexto social, a partir de uma intenção do pesquisador o qual procura interferir o mínimo possível no processo de narração central. Essa busca de mínima intervenção é uma característica importante da entrevista narrativa. Esses autores elaboraram um formato de condução das entrevistas que pode ser resumidamente exposto da seguinte forma: cada entrevista narrativa consiste em três fases: uma iniciação (formulação do tópico inicial para

narração), uma narração central, seguida e acompanhada de uma fase de perguntas (preenchimento de lacunas da narrativa central, baseando-se nos objetivos da pesquisa) e a fase da fala conclusiva (impressões sobre a entrevista, que podem ser usadas na posterior análise dos relatos).

4.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DAS COMPREENSÕES:

Segundo Macedo (2010), os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências estão envoltos em “bacias semânticas” conceito desenvolvido por Durand que remete a uma concepção eminentemente contextualista. Neste sentido, o objetivo e o subjetivo, o empírico e o interpretado se entrelaçam em relações de mútua determinação, pois uma interpretação num dado momento pode ser confrontada com uma nova situação empírica que a transforma por completo. Assim como as situações empíricas por si só não guardam relações lógicas naturalísticas.

Assim sendo, o autor sugere o conceito de “noções subsunçoras” como uma alternativa para a ideia de categorias e códigos. A diferença é que as “noções subsunçoras” são aglomerados móveis de sentido analítico abertos e que ficam na fronteira entre o pesquisador e os pesquisados. A lógica das “noções subsunçoras” não é a de um conjunto fechado com relações estruturais transferíveis para outros conjuntos, mas sim de unidades de pontos de sentido comum já que o pesquisado não é um idiota semiótico-cultural. As noções subsunçoras decorreram da construção de eixos analíticos de interpretação do corpo empírico.

As noções subsunçoras estiveram presentes em todo o momento da pesquisa, porém ganharam relevância maior ao fim da fase de campo. Após esta fase é possível se construir uma matriz de temas que apareceram em todo o corpo empírico. (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010) Essa matriz foi estabelecida mediante a leitura das entrevistas e com a anotação dos temas evocados. É nesse momento em que a análise do material se abre a uma série de perspectivas, que no caso desta pesquisa é a construção de eixos analíticos através da matriz de temas procurando as noções subsunçoras sem perder de vista as atribuições de sentido dos participantes, que a meu ver numa perspectiva de análise do conteúdo clássica este sentido atribuído é deixado de lado.

5 O CAMPO, O LOCUS, OS SUJEITOS...

Abaixo, fotos (autorais ou tiradas por um dos membros da equipe do CREAS) que retratam o cotidiano do serviço, as visitas domiciliares, o contexto da casa dos jovens e os grupos socioeducativos.

Foto 5 - No CREAS com Jovem (18 anos) que cumpre medidas socioeducativas



Foto 6 - Visita domiciliar aos Jovens



Foto 7 - Grupo socioeducativo no CREAS



Foto 8 – Ambientes do CREAS



O cenário em que aconteceu esta pesquisa doutoral foi o de um ambiente urbano, tendo como local central um serviço ligado à Assistência Social que oferta acolhimento aos jovens que cometeram atos infracionais. Este local foi o Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) do município de Alagoinha que é composto por equipe multiprofissional: psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais e advogados. O autor desta tese era um dos técnicos deste serviço com 8 anos de trabalho com estes jovens.

Estes jovens são admitidos no CREAS, após receberem sentença sobre a medida socioeducativa correspondente à gravidade do seu ato infracional. Cabe aos profissionais garantir a execução de tal medida e ao mesmo tempo explicar ao autor e à sua família o percurso e os detalhes do cumprimento da mesma. As medidas acolhidas no CREAS são: “Liberdade Assistida” e “Prestação de Serviço à Comunidade”. Ambas requerem a participação dos jovens nos grupos socioeducativos sendo que a Prestação de Serviço à Comunidade obriga o jovem, além de participar dos grupos, executar algum trabalho “voluntário”, de frequência obrigatória, em alguma instituição parceira que deseje acolher este aprendiz. Apesar deste “serviço voluntário” a PSC é uma medida mais branda e requer um menor tempo de permanência no serviço, enquanto a Liberdade Assistida é reservada aos casos mais graves e com duração monitorada mínima de 06 meses.

O lugar de profissional do serviço especializado, de certa forma, me provocou inquietações e interrogações sobre a possibilidade de um olhar que não fosse um olhar técnico institucionalizado, um olhar sedimentado na autoridade, mas um olhar que possibilitasse também, a emergência de relatos, narrativas e afetividades que estivessem para além dos papéis prefixados de um lado de técnico e pesquisador e de outro lado de usuários de um serviço especializado.

O município de Alagoinhas na Bahia se destaca atualmente por seu crescimento populacional e econômico, possui área de 1179 km², correspondendo a 0,21% da área do estado da Bahia. É o município mais populoso e urbanizado da região do litoral norte, abrigando mais de um quarto da sua população. É também o mais importante em termos comerciais, se destacando como um relevante entreposto, com o maior número de estabelecimentos e pessoal ocupado. Alagoinhas é, considerada atualmente, uma cidade com alto grau de urbanização, um centro urbano regional sendo o setor de serviços o que mais se destaca em sua vida econômica. A cidade tem aproximadamente 150.000 habitantes com alta concentração na sede do município. O município de Alagoinhas teve sua origem semelhante à

de várias outras da Bahia. Seu surgimento é relacionado à construção de uma capela, erguida às margens de um caminho usado como passagem de boiadas. Ao longo dos anos, firmou-se como ponto de parada e descanso dos boiadeiros e tornou-se povoado. Na segunda metade do século XIX, teve sua história marcada pela implantação da Estrada de Ferro Bahia ao São Francisco que ligava a cidade da Bahia – como era denominada na época a capital, Salvador – ao vale do Rio São Francisco, em Juazeiro, cujo traçado passava por Alagoinhas.

Os papéis de técnicos deste serviço, a princípio, podem indicar que as pessoas que ali estão defendem uma ideal normatizador da juventude, mas um olhar etnográfico mais atento percebe que estas pessoas também têm seus conflitos, também sofrem com relação ao que é moralmente instituído como certo e errado de forma rígida na sociedade. Estas reflexões, de certa forma, justificam a escolha inicial do interacionismo simbólico como uma teoria que se debruça sobre o comportamento mutuamente influenciado pelos papéis sociais. Porém, estes papéis sociais não são monolíticos, apresentam lacunas que apontam para um *self*, uma subjetividade que está indissociavelmente relacionada às representações que não são homogêneas nem consensuais. *Self* e sociedade estão desta forma, dialeticamente ligados.

Foto 9 - O CREAS como um lugar de encontros possíveis, de festas e contatos interpessoais



Foto 10 - Festa de São João no CREAS – Dança, comidas e interação com os jovens e suas famílias



5.1 ENTRE RELATOS E EXPERIÊNCIAS NA BUSCA DE COMPREENSÕES: TENTANDO “LER O MANUSCRITO DESBOTADO” DOS ATORES QUE FORMAM EM FORMAÇÃO

Este capítulo trata mais diretamente dos relatos e compreensões dos sujeitos participantes da pesquisa. A referência à expressão de Clifford Geertz (2008) “manuscrito desbotado” diz respeito à árdua tarefa hermenêutica de sedimentar um conhecimento que está no campo simbólico entre pesquisador, pesquisado e contexto da pesquisa. Este campo não se configura como uma díade bem delimitada, mas como um conjunto de significados, pressuposições, expectativas, desconfianças e tensões que conferem as narrativas a complexidade de um movimento dialógico vivo.

Apresento a seguir alguns trechos narrativos dos participantes desta pesquisa. Estes trechos foram gravados e posteriormente transcritos. A maior parte dos trechos contemplam

as questões formuladas no roteiro de entrevistas (APÊNDICE A), porém o roteiro serviu como um norteador acolhendo-se as demais falas, silêncios e choros não programados provenientes da interação. Os três pontos de continuidade (...) significam os momentos de pausa e silêncio na narrativa, por isso são usados e valorizados. O pseudônimo do jovem vem entre parênteses ao lado da expressão “Trechos Narrativos”.

Trechos Narrativos (**Tairone**)

O jovem foi acompanhado na modalidade socioeducativa de “Liberdade Assistida” no ano de 2016. Tairone concluiu devidamente sua Medida Socioeducativa (MSE), participando dos atendimentos individualizados e dos grupos de convivência realizado com os demais jovens e seus respectivos familiares e dos atendimentos psicossociais realizados com psicólogo e assistente social.

Aos olhos da equipe, o jovem evoluiu bem no que se refere à vida relacional e escolar, pois com o cumprimento da MSE demonstrou interesse em retomar os estudos, sendo devidamente matriculado em escola municipal. Sua avaliação escolar, cedida pelo representante da Escola, destaca que Tairone tem frequentado as aulas e apresenta bom rendimento além de bons comportamentos. É relevante salientar que com o desenvolvimento do atendimento socioeducativo, Tairone expressou opinião sobre a importância do estudo para o desenvolvimento profissional e consequente melhoria da qualidade de vida, considerando ser o trabalho legal, o meio correto de obter a própria renda.

Esta adesão aos princípios da equipe multiprofissional do CREAS é discutida mais a frente, também presente em outros casos, como estratégia de redução do estigma e possibilidade de aceitação social. Para a equipe é um sinal de “melhoria” e o comportamento é tomado como um dado de efetividade da medida socioeducativa.

No que se refere à vida escolar, Tairone continua estudando regularmente em escola municipal, sendo bem avaliado pelos professores: participativo e engajado nas atividades propostas, além de manter boa relação com professores e funcionários.

[Rogério]- Tairone, você poderia descrever este período de sua vida desde antes de você frequentar o CREAS até a atribuição de sua medida socioeducativa?

[Tairone]- Eu estava no erro, e esse erro eu não quero mais para a minha vida de hoje em diante... Eu estava querendo me divertir, querendo fazer o que eu queria... Mas não é bem assim que a pessoa pode estar fazendo... Graças a deus eu estou **regenerado** e não quero essas coisas para mim mais não... Porque eu sei que é ruim para mim e para minha família. Não quero mais passar por humilhações...

Em negrito aparece um signo intenso, forte e institucionalizante: “**regenerado**” incorporado pela narrativa do jovem. Denomino estes signos como “signos virtuais” uma vez que eles têm a função de camuflar uma identidade “acusada”, “subalternizada” e “estigmatizada” e realizar um concílio com os valores e expectativas convencionais.

[Rogério]- Me explique ai Tairone que tipo de humilhações você já passou?

[Tairone]- Da polícia... Agora quando não tem nada para fazer eu fico em casa mesmo que é melhor... Se tiver um trabalho eu vou e faço... Eu só pensava em me divertir... Não pensava que ia ter... Que a polícia ia me pegar... Quando menos espera acontece...

[Rogério]- Qual o olhar de seus amigos, parentes e pessoas que convivem com você sobre este período de sua vida?

Na minha frente assim eles não demonstravam muita coisa não... Eles nem concordavam e nem me condenavam. Eles me davam conselhos para eu não ficar neste tipo de coisa, mas também não me pressionavam não... Eu tinha consciência que estava fazendo algo errado...

[Rogério]- Quando você fala “eles” está falando de...

Minha mãe, meu pai, meu avô, minha avó, meus tios... Meus irmãos, minhas primas... Os vizinhos pela minha frente não criticavam não, mas por trás falavam... Uma vez eu cheguei para um vizinho e falei: rapaz você tem filho vai cuidar de seu filho, porque eu não gosto desse negócio de estar falando por atrás não... Me difamar por trás não...

Ficavam falando que eu usava drogas... Subindo e descendo, mas sem saber que eu também dou muito valor a minha família, gosto de ajudar, de fazer as coisas... Quando eu trabalho e ganho 100 reais eu deixo 50 em casa...

Eu e meus colegas “nóis fumava” (maconha) assim, mas ao mesmo tempo falávamos, pô velho isso não é vida pra gente não...sempre tem um que falava: ô velho vai cuidar de sua vida...a casa não cai hoje mas...se não parar é parado...

No caso quando a polícia me pegou com drogas, com maconha... Eles me pegaram com drogas, uma vez, porque eu estava usando mesmo... Nesse dia estava a galera toda... aí fomos para o ribeirão, só que eu sabia que eu estava levando... neste dia estava tendo até festa... aí polícia chegou e me pegou no flagrante... quem estava com os pacotinhos de maconha fui eu...

[Rogério]- Descreva o contexto (casa, rua, território) em que você mora bem como as relações interpessoais deste contexto.

[Tairone]- O bairro que eu moro antigamente era perigoso porque moravam uns maus elementos, uns caras e tinham muitas rixas... Ficavam brigando direto... Mas depois esses foram embora, a polícia acabou matando alguns... Hoje em dia é sossegado no bairro Santa

Maria... Na Baixa da Candeia... Hoje em dia não tem roubo... Minha casa é espaçosa moram 8 pessoas (pai, mãe, irmãos, sobrinha...).

[Na sequência, Tairone afirma que abandonou a escola por que não tinha condições de pegar 2 ônibus e também não estava com o “pensamento de estudar”... não tinha condições de comprar um tênis, um caderno. Próximo ano tem intenção de voltar a estudar]

[Tairone]- Eu não posso culpar a escola porque eu saí de livre e espontânea vontade, eu não era um aluno muito dedicado... Parei na 5ª série, não era um aluno que gostava de assistir aula assim, faltava muitas aulas... Aí conhecendo pessoas erradas, parei de estudar... Se tivesse me dedicado hoje estaria no terceiro ano... A pessoa se arrepende... Hoje em dia eu percebo a importância para minha vida profissional... Agora faço curso técnico de eletricista... É massa... Fui bem recebido... Cheguei lá de mão vazia, aí o pessoal me deu caderno, caneta...

[Rogério]- Você considera que seu ato infracional seja algo que difere do comportamento das outras pessoas? Algo desviante?

[Tairone]- Foi, foi, foi... O que me levou... Minha mãe me segurava muito dentro de casa... Para não me misturar, e eu sem entender o que ela queria falar... Eu não usava, mas por contato com os colegas comecei a usar... Depois de um mês usando aí não parei mais... Eu fumava de manhã... Quando não fumava ficava com aquela falta, ficava com a cara amarrada... Depois que eu comecei já não escutava mais minha mãe... Ela estressava porque eu saía... Ficava com os colegas... “Pegava feira” para ter dinheiro para comprar maconha... Uma vez a polícia invadiu minha casa e achou maconha... Pensaram que eu traficava... Um menino disse que eu vendia para ele... Me deu vontade de matar ele.

A medida está sendo boa... Participo dos grupos... Dou conselho... Até meus colegas querem participar dos grupos agora... Me perguntam pô velho como é pra eu ir pra esse CREAS aí... Eu vejo que ela está me mostrando a realidade da vida... Minha família já me olha de maneira diferente...

[Rogério]- Foi justa a medida?

Cumpri no posto de saúde... Eu vi que era sério... nos primeiros dias fiquei “retado”, mas depois... Hoje em dia eles ainda olhar assim pensando que eu ainda faço este tipo de coisa...

Neste relato, o ato infracional é relatado como uma forma de divertimento e de lazer sem a interpretação de que havia algo necessariamente errado. A princípio não é citado pelo sujeito uma ligação causal do tipo: “fiz isso porque estava revoltado, por influência de amigos, etc...”. O fato de ser abordado pela polícia de forma intempestiva teve efeito sobre a subjetividade deste jovem e dos demais relatados adiante.

Trechos Narrativos (**Jackson**)

Jackson reside com sua mãe que trabalha em serviços gerais numa escola. Esta genitora foi muito presente e preocupada com seu filho durante o cumprimento da medida

socioeducativa. Seu pai separou-se há alguns anos e o jovem afirma que o encontra com frequência, que ele era borracheiro e que:

[Jackson]- agora ele virou caçador... Um dia ele caçou um jacaré...

Segundo parecer social: “Jackson teve participação ativa e regular nos encontros do Grupo de Convivência do CREAS. Registramos sua presença em todos os encontros realizados até o momento. Realizou com assiduidade o curso de informática do Capacita Cidadão”.

Jackson cumpriu a medida de Prestação de Serviços à Comunidade em um “Lar substituto” para idosos. Seguem mais trechos narrativos:

[Rogério]- Você poderia falar porque você é atendido aqui no CREAS?

[Jackson]- Porque eu cometi um erro?

[Rogério]- Fale livremente Jackson... o que você pensar ser importante...

[Jackson]- eu estava fazendo coisas erradas, andando com uma moto que era roubada... aí os policiais me pegaram de moto. Eu também era usuário de drogas...

E- você era?

[Jackson]- é... agora eu parei, eu usava maconha, eu era viciado, qualquer dinheiro que eu ganhava eu saía para comprar...

E- por que você afirma que era viciado, você fumava quantos cigarros por dia?

[Jackson]- uns três a cinco... quando não fumava ficava com vontade de fazer besteira...

[Rogério]- A única vez que você foi pego pela polícia foi essa?

[Jackson]- foi a única...

E- e como foram as circunstâncias? Você estava aonde?

[Jackson]- Eu estava saindo da casa de minha tia aí um colega passou lá de moto e saímos para comprar maconha, mas ele não me falou que a moto era roubada... aí ele mandou pilotar... quando vi a viatura já estava do lado...quando ele mandou parar eu parei e meu amigo pulou da moto e correu... ai eles me mandaram deitar no chão e me levaram para um lugar lá...

[Rogério]- Pra onde? Para a delegacia?

[Jackson]- Não para um lugar deserto lá pra me interrogar e me bateram...

[Rogério]- E os policiais queriam saber o que?

[Jackson]- Quem era o outro que tinha corrido... Eu jogava bola com o outro lá...

E- como estava sua vida antes de você ter sido pego com esse episódio da moto?

[Jackson]- eu estava trabalhando plantando eucalipto... Me chamaram de novo lá agora eu falei que ia...

E- você gostava desse trabalho?

[Jackson]- Gostava... eu dirigia trator, montava em cavalo...eu tinha o pensamento de ser vaqueiro antes... de acontecer isso aí comigo...

E- E agora você não pensa mais em ser vaqueiro? Por que?

[Jackson]- Depois que aconteceu isso aí que eu fui pego... as pessoas ficaram me dando as costas... as pessoas lá da região mesmo...os conhecidos de lá... as pessoas conversavam, brincavam... agora perdi várias oportunidades... antes do acontecido minha vida só estava ruim porque eu estava morando sozinho... estava trabalhando, mas morando sozinho...me sentia só... porque aconteceu um fato com minha mãe...

E- que foi?

[Jackson]- Na época minha irmã namorava com um traficante lá e ele escondeu drogas no quarto de minha mãe... a polícia apareceu lá e levou minha mãe presa... ai eu me revoltei e só queria fazer coisa errada... hoje esse cara já morreu... minha mãe ficou 3 meses na cadeia e eu fiquei morando só... minha mãe não tinha nada a ver... tudo culpa de minha irmã...

[O jovem chora nesse momento]

Agora já vem uma criança...

[Rogério]- você vai ser pai?

[Jackson]- isso... Graças a deus... Uma criança muda tudo... vai nascer agora em junho... penso em dar muita felicidade a esse bebê...

[Rogério]- o que você entendeu desse episódio da moto, que significado você atribui?

[Jackson]- eu não sabia...só sabia que eu ia num lugar comprar droga pra eu fumar...

E- o que é que seus parentes e amigos falavam para você antes e depois do episódio da moto?

[Jackson]- eles falavam que eu não tinha mais jeito não...

E- Não tinha mais jeito? Como é isso?

[Jackson]- depois da moto... antes tratavam bem...dormia na casa dos parentes... conversavam... agora o povo está tudo diferente... tinha gente que me tratava como filho... e isso está até hoje... perdi as amizades boas que eu tinha...sofri demais

[Rogério] - Você sempre morou no Mangalô? ... como é esse bairro?

[Jackson]- hoje eu nem saio mais tenho medo da policia me pegar... Depois desse negócio eu parei de fazer tudo... de ir para o campo...eu comprava droga lá no 16... tinha parado de estudar depois que aconteceu o negocio com minha mãe...estava na 5 série

[Rogério]- você perdeu alguns anos?

[Jackson]- um bocado... Não tinha interesse nos estudos não...eu ia sempre para a escola...

[Rogério]- Você acha que a escola e a educação te ajudaram?

[Jackson]- Ia ajudar, mas se eu não dei “ligança”? Não queria saber de nada, só fazia brincar, não fazia as tarefas...

[Rogério]- O negócio da moto foi algo errado? Você mereceu ser abordado? Foi justo?

[Jackson]- Foi! Antes disso do que acontecer algo pior... Senti muito ódio nesse negócio de minha mãe... Ela pagando o que não fez... Quando eu cheguei ela já tinha sido levada (Choro). Minha mãe me deu muito conselho pra eu não entrar nessa vida...

[Rogério]- qual foi sua medida?

[Jackson]- Fiz a medida num asilo... Agora penso em cuidar de meu filho e trabalhar...

Trechos Narrativos – (Messias)

Messias reside com a família em um bairro central de Alagoinhas. Sua mãe realiza serviços de empregada doméstica, seu pai está aposentado por doença. Eles moram em um sítio atrás da casa de familiares. É um espaço bem amplo onde existe a criação de animais de pequeno porte: galinhas, patos e cachorros. Messias é conhecido em todo o bairro. Em visita domiciliar ao jovem, quando perguntei onde este residia para algumas pessoas em uma venda, elas falaram imediatamente como se Messias fosse muito conhecido.

A Messias fora atribuída a medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade. Ele vinha cumprindo a medida em um dos “Lares de Idosos” do município. O motivo desta atribuição aparece em sua narrativa.

O jovem deixou os estudos na 4ª série. Era Aluno de uma das escolas do município. De acordo com a genitora, Messias não retornara para a escola devido ao risco de morte que corre, pois em abril de 2016 sofreu tentativa de homicídio em frente a sua residência.

Este trecho narrativo retrata uma situação que se repete na realidade deste município da Bahia: a intolerância e preconceito dos agentes policiais com estes jovens. Em vários trechos narrativos, os jovens referem abordagens violentas e pouco respeitosas quanto a seus direitos envolvendo constantes surras e espancamentos. Alagoinhas já foi sede de uma onda de extermínio com relação aos jovens vulneráveis socialmente. Muitos deles foram encontrados mortos nas plantações de Eucalipto subjacentes. No final da década de 90 militantes religiosos e ligados ao terceiro setor fizeram um ato público contra esta onda de

extermínio: fincaram uma Cruz na praça J.J. Seabra (Centro de Alagoinhas) com a inscrição dos nomes de 64 jovens exterminados.

Existe consenso na equipe de que:

“Messias tem apresentado responsabilidade, assiduidade e interesse nos atendimentos em atividade coletiva de caráter continuado.”

[Rogério]- Bom dia Messias eu gostaria que você dissesse como foi sua chegada e seu percurso aqui no CREAS.

[Messias]- Minha chegada foi boa, vim para cá por causa do meu erro quando eu era de menor, estava na casa do cara e a polícia me encontrou dentro...o nome dele não posso falar não...era casa do tráfico... uma boca de fumo que vendia tudo...eu estava dentro ai os homens meteram o pé... a casa caiu... eu só fazia fumar, falei para eles que eu só era usuário... eu estava fumando um bocado depois eu parei... era só maconha... ainda fumo só, mas um dia eu paro...

[Rogério]- Como estava sua vida neste período?

[Messias]- Minha vida estava... Violenta... Cheirava todo dia (Cocaína), pegava arma e ficava apontando para os outros... Só no tráfico... No dia que os policiais invadiram pegara dois 38 da gente. Tinha um lá que começou a ficar valente e fumar pedra, chegou a fumar 10 pedras... ficou devendo e “nóis” ia matar ele. Uma vez pensaram que eu estava devendo também e quase eu ia

[Rogério]- E por que você começou nessa vida?

[Messias]- Eu comecei a fumar maconha com 10 anos... Meus amigos todos fumavam... No dia falaram: “Bora Tico ali” eu fui e o cara começou a tratar, fiquei sentado no sofá... E fumei a tarde toda... Quando fui levantar quem disse que eu conseguia? Hoje em dia sou maior de idade e qualquer coisa a casa pode cair e eu posso até morrer... Os policiais não gostam de minha cara não... Marcos Preto conhece? Negão, mora lá em minha rua? Esse cara não gosta de mim não, quando me vê é pau... Uma vez ele me pegou e quase não me solta... a sorte é que outra viatura passou na hora... eu já tinha apanhado e já estava no fundo do carro dele com a metralhadora apontada para mim... outra vez estava com a nega no Carneirão (Estádio de Alagoinhas), estava no celular junto com os outros e ele já veio apontando a pistola para mim... mas só que tinha um bocado de gente... ele me pegou me deu dois paus aqui na nuca... depois pegou um cassetete e disse: “vai morrer hoje”... eu disse eu mesmo não...

[Rogério]- Quais os significados, o que você pensa que você estava fazendo quando estava mais nessa vida.

[Messias]- Eu pensava em dinheiro, mulher, moto, pensava em levantar uma casa, mas não é assim, dinheiro que vem fácil... vai fácil... eu mesmo já tomei tiro... assim em frente a minha porta e não teve ninguém para me salvar não...podia estar agora debaixo do chão... foi numa ocasião que mataram um policial por lá... a operação rolou solta... pegaram dois colegas meus e mataram... um tiro pegou em mim..

[Rogério]- Pegou? Você foi para o hospital?

[Messias]- Fui, mas graças a deus foi de raspão... Foi na cintura... Aqui tá vendo (jovem me mostra a cicatriz)

[Rogério]- Como o pessoal da praça Kennedy te vê antes e depois do que aconteceu?

[Messias]- Ahhhh!!! tem um mesmo que acha que eu estou na vida do crime... ai eu falo que é isso parceiro meu negócio é só fumar mesmo... pego minha maconha e fumo dentro de casa... os mais envolvidos me chamam direto para fazer um corre, para vender drogas... cê é doido quero ter meu filho e minha mulher parceiro

[Rogério]- Você já tem filho?

[Messias]- Não, quero ter, um dia quero ser pai...

[Rogério]- Como é o pessoal de sua rua? Eles te discriminam?

[Messias]- Tem uns que discriminam... Falam que sou vagabundo... Ladrão nunca me chamaram não porque eu nunca roubei... ele veem a polícia entrando lá em casa ai ficam assustados

[Rogério]- A polícia entrou em sua casa?

[Messias]- Entrou algumas vezes e já apanhou drogas...

[Rogério]- Nesses tempos você tem estudado M?

Tinha... hoje em dia

[Rogério]- Você acha que a educação, a escola é importante...

É... a pessoa ganha respeito... para os outros não ficarem apontando na rua...olha lá vem o ladrão olha ali o traficante... isso é vergonha... só eu que vou dar para vagabundo

[Rogério]- ocê mora com quem M? Vocês passam alguma dificuldade?

Com minha mãe e irmãos, ela trabalha, é doméstica... não passamos dificuldades não...ela tomou susto quando soube que me pegaram

E seu pai?

Meu pai trabalhava como gari, agora está encostado... de vez em quando ele carrega feira...

Quando eu não fumo consigo juntar algum dinheiro até 50 contos ou mais...

Mas as vezes eu fumo uma prensada ai vou pra casa e me dá logo vontade de dormir... eu fumo por causa da lombra mesmo... gosto de relaxar e dormir... as vezes fico a tarde toda dormindo...

[Rogério]- você acha que a medida sócio educativa foi justa?

Foi, eu entrei agora, até demorou... quando fiz 18 anos me chamou...

[Rogério]- Você já fez alguma atividade, já trabalhou

[Messias]- Já faço ajudante de pedreiro... Se pedir para fazer uma massa eu faço na hora... também sei capinar

Vai ser difícil arrumar trabalho no futuro quando os outro vê minha ficha... mas não foi uma fase qual ser humano que não erra atire a primeira pedra...

O segmento adiante dos relatos de Messias mostra que atualmente ele abandonou a medida socioeducativa por se envolver novamente com o tráfico de drogas.

Em entrevista (nov./2016) com a mãe de Messias esta relata que deram um pacote de drogas para que ele guardasse no quintal de sua casa e ela não sabe como, mas este pacote sumiu e ele ficou com uma dívida de 700 reais. Sua mãe, até o momento, teria quitado 400 reais desta dívida. Messias abandonou a medida socioeducativa por medo de sofrer represálias e emboscadas.

[Rogério]- “O cara foi cobrar em sua casa?”.

Mãe de Messias- “Foi... paguei esta parte e enquanto isso Messias está entocado até a gente resolver esta situação... ele esta com medo e a gente também, eu disse a ele que assim fica difícil que ele volte a se juntar com esse povo, eu estou me sentindo péssima, péssima mãe... talvez se eu tivesse batido mais nele... mas o povo me diz que bater não resolve...mas também acho que nem sempre o diálogo tem solução ”

Pai de Messias cursa atualmente com um câncer...

Trechos Narrativos (**Claudia**)

Claudia, 18 anos, reside em um dos bairros periféricos de Alagoinhas (Alagoinhas Velha). A casa é bem simples três cômodos onde vivem ela, a mãe e o irmão, não tem saneamento básico na rua e as pessoas se queixam do mau cheiro.

Atualmente estuda em uma escola municipal. Jovem educada, tranquila tem um bom relacionamento familiar. A genitora tem deficiência física e anda de cadeiras de roda, afirma que sente feliz por contar com a irmã (Tia de Cláudia) para as questões da jovem e se ressentir por não ofertar mais apoio material. A jovem aceita a condição da mãe e a ajuda com frequência.

O irmão de Claudia também tem deficiência física e é usuário de psicoativos – Crack. Eles estavam em casa quando chegou a viatura e o irmão estava com drogas: Este falou:

“Claudia joga as drogas pela janela aí pelo amor de Deus, por favor...”

Claudia, para ajudar o irmão, jogou as drogas pela janela. Os policiais presenciaram este momento e resolveram levar a jovem para responder no lugar do irmão.

A jovem cumpriu a medida socioeducativa sem estar envolvida diretamente em atos ilícitos. Ela cumpre atualmente a PCS na USB de Alagoinhas Velha por um período de 6 horas semanais. Ela afirma que está gostando e tendo uma boa relação com o pessoal, fazendo tarefas rotativas.

Segundo o processo judicial, no qual Claudia é citada, consta: “Trata-se de boletim de ocorrência envolvendo as partes em referência, na qualidade de **menor** infrator, sob o rito do ECA, com notícia de prática de ato infracional correlato à tráfico de drogas (art. 33 Lei n 11.343/2006)”.

A presença da palavra “menor” indica o preparo intelectual, com relação à história da abordagem às crianças e adolescentes no Brasil, dos técnicos operadores da justiça e da polícia.

[Rogério]- Como você descreveria este período de sua vida no qual alguns comportamentos seus foram detectados como uma infração à lei?

[Claudia] Um período ruim no qual cometi um delito e a lei me puniu.

[Rogério]- Quais os significados que você atribui ao seu comportamento considerado como infrator?

[Claudia] Como um ato de desespero que cometi no passado. Aflição, angústia.

[Rogério]- Qual o olhar de seus amigos, parentes e pessoas que convivem com você sobre este período de sua vida?

[Claudia] Os olhares continua o mesmo porque algumas pessoas nem sabem e as poucas que sabem continuam a mesma coisa comigo, a minha mãe, a minha avó, o meu irmão e minhas tia.

[Rogério]- Descreva o contexto (casa, rua, território) em que você mora bem como as relações interpessoais deste contexto.

[Claudia] Eu moro com minha mãe, meu irmão em uma casa pequena com 04 cômodos. O bairro é considerado tranquilo e conhecido, mas não tem rede de esgoto. Tenho uma relação ótima com todos da minha família e da minha rua. Trato todo muito bem e com respeito e todo mundo me trata bem.

[Rogério]- Que função e significados exerceram a escola e a educação em geral neste período de sua vida?

[Claudia] Tem um significado muito importante porque estou aprendendo mais, me educando mais...

[Rogério]- Você considera que seu ato infracional seja desviante?

[Claudia] Sim, considero.

[Rogério]- Você poderia citar alguns dos fatores que contribuíram para a prática do seu comportamento considerado desviante?

[Claudia] Meu comportamento foi querer proteger um irmão meu e ai acabou me prejudicando ai levou a eu fazer esse ato desviante.

[Rogério]- Você considera que a medida socioeducativa poderá ou já está modificando algum significado que você atribui à sua concepção de vida, de futuro, ou à forma como você se relaciona com os outros?

[Claudia] Sim. Com a medida estou tendo convivência com pessoas que tá me fazendo aprender mais um pouco.

[Rogério]- Você percebeu como justa e/ou adequada a medida socioeducativa prescrita para você?

[Claudia] Acho justa sim, porque poderia ser bem pior né, que tem pessoas que recebem uma socioeducativa bem pior que a minha. Então eu acho justa sim, foi adequada sim. Eu cometi um delito tenho que pagar.

Trechos Narrativos (**Lucio**)

Lucio cumpriu sua medida socioeducativa na biblioteca de um colégio estadual. Segundo o parecer social: “Continua relapso e irregular durante todo o mês de agosto. Não comparecendo a nenhum dia do mês para a execução da medida, não apresentando justificativas para as suas faltas”.

No caso de Lucio, este abandonou a medida sem se justificar.

[Rogério]- Gostaria que você falasse seu percurso até chegar aqui no CREAS...

É difícil... sei lá... eu não fiz o certo para estar aqui infelizmente... cometi um erro ai

[Rogério]- Qual foi o erro?

Eu e uns outros ai fomos roubar uns fios em um posto de saúde em Sauipe...

[Rogério]- Fios?

Fios de eletricidade... Tiramos do teto e do chão para tirar os fios... A polícia chegou na hora... Fomos surpreendidos pela polícia... A policia bateu em nós e levou para delegacia teve um que fugiu...

[Rogério]- Como estava sua vida neste período?

[Lucio]- Morava com meus pais... De manhã ia para a escola e filava aula para ficar bebendo e fumando com eles... Fumava maconha e bebia cerveja... Fumava muito... fumava uns 14 ou 15

cigarros de maconha...era um atrás do outro...fumava maconha impressada porque lombra mais...

[Rogério]- Você ainda anda com essa galera?

Não nunca mais vi depois do que aconteceu eles não me aceitaram mais lá... Disseram que eu dou azar porque nunca tinha acontecido isso com eles... No dia que eles me chamaram aconteceu

[Rogério]- Que significado você dá a isso?

Foi para sustentar o vício da droga... Da maconha... Para comprar... A policia até perguntou o porquê...

[Rogério]- Você só usava ou vendia também?

Já vendi, mas era mais para usar mesmo, às vezes eu despachava uma quantidade...

[Rogério]- Foi seu primeiro ato infracional? Você já tinha ido para a delegacia?

Já tinha ido, pois me pegaram com uns colegas fumando... E ai levaram a gente para a delegacia... Ligaram para minha mãe e soltaram a gente... tinha 16 anos... não é bom não ser abordado... eu fui pela cabeça dos outros... esperava ter dinheiro...

[Rogério]- Como as pessoas te tratam depois do acontecido?

Tem gente que me discrimina... Quando eu chego esconde o celular...

[Rogério]- O que você achava da escola, da educação?

Eu ia para escola só para beber e fumar mesmo... Entrava na sala só de vez em quando... Os professores gostavam de mim mesmo sabendo que eu fazia coisa errada... Agora estou estudando na 6ª série... Já me pegaram dentro da escola fumando... disseram que se pegassem de novo iam chamar a polícia...

As amizades... Me levaram a fazer o ato infracional...eu estou trabalhando no colégio...

Meu pai fala que eu já passei do tempo de arrumar meu canto... não me dou muito bem com ele não...meu pai já traficou e roubou... ele também fumava, foi preso em 2011 ficou 11 meses e hoje cumpre medida em meio aberto... hoje está tranquilo... ele hoje é pedreiro... minha casa é humilde hoje graças a deus ninguém passa fome...antes ele era violento minha mãe tem uma cicatriz no braço até hoje...

Trechos Narrativos (**Pedro**)

Pedro, 19 anos, sofreu uma intervenção policial onde ele e colegas foram vistos usando substâncias psicoativas. Existia pequena quantidade destas substâncias embaladas para a venda. Neste trecho, aparece um fenômeno comum entre os jovens que estão sendo vistos como desviantes por suas comunidades, eles aderem a uma instituição, no caso de Pedro é o CREAS, mas muitos deles aderem às instituições e sistemas de crenças religiosas como uma forma de vestir uma identidade aceita socialmente.

Um colega de classe (Érico – que também cumpre medida) com o qual Pedro foi realizar um trabalho escolar o chamou para que eles fossem para uma casa abandonada fumar maconha com uma galera (7 pessoas). Segundo Pedro, ele não fumou e permaneceu na porta desta casa. A viatura policial passou e enquadrou a todos, bateu muito nos meninos e não ouviram a versão de Pedro. Pedro ficou arrasado pela humilhação policial no local e na delegacia houve mais agressões verbais:

“Olha só esses vagabundinhos, olha pra isso nessa idade fazendo besteira, meu filho que está na idade de vocês já está na faculdade”. Pedro afirmou que após esta intervenção do delegado desistiu de estudar na 8ª série. Pedro foi chamado de gordo, vagabundinho e se sentiu mal porque colocaram seus amigos e eles no corredor da delegacia com adultos perigosos e homicidas.

Pedro reside com a genitora, que não tem trabalho fixo, seu pai não o registrou e nunca ofertou suporte afetivo, nem material. Pedro chegou ao CREAS nervoso com sua genitora, pois esta afirmava que ele era arisco e não colaborava com as tarefas domésticas. Genitora também reclamou de que o jovem a tratava de maneira grosseira. Pedro se queixa de que a mãe reclama de tudo até se deixar um copo em cima da mesa, se queixa da “desorganização” do jovem. A assistente social orientou o jovem a seguir as orientações maternas, no sentido de manter o espaço doméstico ordenado. A profissional relata que esta relação evoluiu bem durante os atendimentos.

Neste trecho, existe uma passagem muito significativa da relação deste jovem com a escola e a educação, uma vez que mostra como ele é capaz de estabelecer vínculos solidários e de seguir propostas aprendentes, o que contraria estereótipos naturalísticos de que a “personalidade delincente” tem uma propensão natural à manipulação.

Pedro ao participar dos grupos socioeducativos, se mostrou participativo, sua genitora sempre comparece às sessões, porém ainda não começara a cumprir o PSC.

[Rogério]- Como você descreveria este período de sua vida no qual alguns comportamentos seus foram detectados como uma infração à lei?

Eu acho que de certa forma foi um momento de reflexão sabe, que eu parei pra pensar sobre aquela atitude, aquele ato e teve algumas coisas que foram necessárias mudanças, sabe.

[Rogério]- Quais os significados que você atribui ao seu comportamento considerado como infrator?

Como eu não estava usando acho que o meu comportamento não teve nada haver, mas as pessoas que estavam comigo estavam indo de confronto com a lei.

[Rogério]- Qual o olhar de seus amigos, parentes e pessoas que convivem com você sobre este período que você está cumprindo a medida socioeducativa?

A minha mãe e as pessoas próximas a mim gostaram bastante de eu ter vindo pra cá (CREAS) porque eu tive certo tipo de acesso a uma coisa que eu não sabia que existia, eu tive certo apoio para tomar decisões.

[Rogério]- Descreva o contexto (casa, rua, território) em que você mora bem como as relações interpessoais deste contexto.

Eu moro no bairro Pirinel, Praça Kenedy, é bastante sossegado, não acontece morte, assaltos. A minha vizinhança tem uma relação boa entre si, todo mundo se conhece, todo mundo é amigo.

[Rogério]- Que função e significados exerceram a escola e a educação em geral neste período de sua vida?

Tenho amigos que são professores. Comecei como aluno deles e fora da hierarquia professor aluno eu tenho uma relação de amizade até hoje. A escola colaborou demais para o meu desenvolvimento.

[Rogério]- Você considera que seu ato infracional seja desviante?

Houve um desvio de conduta a partir do momento que você tá conivente você também tá no erro acho que o desvio de conduta foi justamente este de eu saber o que eles iam fazer e eu continuar lá, entendeu, acho que esse foi o meu erro onde eu pequei.

[Rogério]- Você poderia citar alguns dos fatores que contribuíram para a prática do seu comportamento considerado desviante?

Não vou dizer que foi má influência porque dizer isso é desculpa pra quem não tem personalidade própria. Acho que foi justamente contar com a confiança que eu tinha em tal pessoa que fui confiando que ia ser só aquilo mesmo e que não ia acontecer nada. Acho que foi confiança demais.

[Rogério]- O uso de substâncias psicoativas possui alguma relação com o ato infracional? Se sim qual?

Indiretamente, porque tem relação com as drogas ilícitas, porém eu não estava fazendo consumo, mas pessoas próximas a mim estavam, então indiretamente contribui para o que aconteceu.

[Rogério]- Você considera que a medida socioeducativa poderá ou já está modificando algum significado que você atribui à sua concepção de vida, de futuro, ou à forma como você se relaciona com os outros?

Acho que sim, porque a partir do momento que você tem certo tipo de apoio você se sente mais confortável para tomar decisões. Muita coisa mudou quando vi que tinha muita coisa errada que poderia melhorar então influenciou bastante.

[Rogério]- Você percebeu como justa e/ou adequada a medida socioeducativa prescrita para você?

Acho que todo ato tem uma consequência. Se a consequência foi esta não posso questionar como injusta, mas ser julgado da mesma forma que julgam um assassino, um traficante não é justo.

[Rogério]- Como você significa o olhar das pessoas: colegas, amigos, familiares, pessoas do bairro antes e durante o ato infracional. Você pensa que este olhar se modificará? Por quê?

Acho que não mudou muita coisa não, porque quem ficou sabendo a princípio foram meus familiares, aí sim teve certo tipo de choque de uma parte da família. Teve certo tipo de desconfiança, de você falar vou aqui e perguntar aqui aonde, vai com quem, fazer o que lá? Levou certo tempo para reconstituir a confiança.

Trechos narrativos dos profissionais do CREAS: O olhar para os comportamentos considerados “desviantes”.

Os trechos narrativos construídos com os profissionais do CREAS justificam sua importância na medida em que desvelam as interpretações e questões paradoxais que profissionais de nível superior têm sobre: o que é transgredir? Existiria uma fronteira demarcada e rígida entre aquele que comete um ato transgressor e os que acolhem estes sujeitos? Quais as interpretações sobre o ato desviante?

Trecho narrativo Aline (Psicóloga do CREAS)

[Rogério]- Entrevista com a Psicóloga Aline, do CREAS. O objetivo desta pequena entrevista, é perguntar de uma forma bem livre o que é que os profissionais acham, pensam,... tanto a nível concreto quanto a nível ideal das denominadas “medidas socioeducativas”, o que é que eles entendem por “socioeducação”, que tipo de educação, que tipo de concepção está ligada à ressocialização.

Até que ponto esse limite, ele tão bem delimitado, ou seja, minha questão é: assim, se em nós mesmos profissionais e pessoas, nós enxergamos algum lado também que poderíamos nos projetar é... num movimento transgressor, num movimento não convencional, então vou deixar livremente, Aline falar e eu vou intervir em alguma questão...

[Aline]- A pergunta é basicamente se eu acredito nas medidas socioeducativas e o quê que eu acho de tudo isso, né?

[Rogério]- é..., não é... [risos sobre a prolixidade do entrevistador]

[Aline]- Minha posição acerca das medidas... Bom, grosso modo eu considero as medidas socioeducativas eficazes e necessárias, eu concordo, eu acho que a proposta é interessante, apesar de ter algumas falhas e precisar ainda de um suporte bem maior... Mas primeiro eu vou falar porque que eu acredito, porque que eu defendo e tal, e depois eu aponto as questões que eu acho que ainda está faltando, ok?

[Rogério]- Ok! Massa!

Bom... é... Eu acredito na medida socioeducativa primeiro porque em psicologia a gente acredita que crianças e adolescentes são seres em desenvolvimento, então, é... Eu acho que é válido você ter um olhar jurídico diferenciado pra esses menores.

Uma vez que tem várias teorias de personalidade que afirmam que determinada faixa etária e tal, já existem algumas questões que são mais concretas, outras ainda não. Então assim, o primeiro motivo é esse, eu realmente defendo essa bandeira de que jovem, criança e adolescentes, eles são seres em formações e que são, que estão mais vulneráveis a determinadas influências do ambiente, então, assim... O fato de ter o sistema jurídico que é diferenciado para o menor e um sistema jurídico que é diferenciado pra aquele que já é adulto, eu acho que isso é válido, e as medidas socioeducativas elas entram exatamente nessa seara aí!

Já que a gente vai considerar o jovem, um ser em formação, ser em desenvolvimento eu preciso ter todo um projeto de lei que olhe ele com mais cuidado... Que não venha apenas com caráter punitivo, mas que proporcione e que desenvolva nele, determinadas habilidades que talvez o meio social em que ele foi inserido seja carente disso, né?

Então assim, partindo desse ponto de vista de que são seres em desenvolvimento, eu, nesse sentido eu concordo com a medida socioeducativa, apesar de achar que ela tem algumas falhas, aqui no CREAS a gente atende à prestação de serviços a comunidade e a liberdade assistida, a gente sabe que a decisão vem do juiz.

Quem que deve cumprir prestação de serviço à comunidade, quem que deve cumprir liberdade assistida, essa é uma escolha e essa escolha diz respeito somente ao juiz, mas a gente percebe, por exemplo, que a L.A. pelo menos, da parte de psicologia, ela tem um suporte psicológico maior, diferente da P.S.C., então eu acredito que, mais meninos deveriam cumprir L.A. e na realidade de Alagoinhas, não é isso que está acontecendo, a maioria vem pra cumprir a prestação de serviço à comunidade.

É óbvio que a gente acompanha, que a gente dá todo o suporte, mas pelo menos uma falha que eu diria que tem, que envolve o serviço de psicologia seria essa a prestação de serviço a comunidade ela.. Não desamparada, psicologicamente, mas existe uma atenção maior por parte da liberdade assistida obviamente, é por conta da gravidade do ato infracional.

Mas... Por exemplo, se eu tivesse a oportunidade de sugerir para o juiz, eu teria essa conversa com ele e falaria. Que mandassem mais liberdade assistida, porque aí a gente consegue fazer um desenvolvimento, dentro de seis meses! Algumas semanas, a gente encontrando o adolescente quinzenalmente, a gente consegue trabalhar mais detalhadamente algumas demandas relativas a vida dele do que nos encontros de grupo

Até porque nos encontros grupais, que são fundamentais, que a gente trabalha aqui no CREAS, tem dado certo, nos encontros de grupo, talvez esse adolescente, ele não consiga um cenário pra realmente se abrir, pra expor algumas questões que incomodem ele, então, se todos tivessem o acompanhamento psicológico eu acredito que o ganho seria maior.

[Rogério]- E o que é que você entende, assim, como... essa... quando se fala em socioeducação se fala muito em reeducação ou ressocialização o que é isso pra você?

[Aline]- Bom, na verdade quando a gente fala em ressocialização a primeira coisa que me vem na cabeça é você fazer um processo novamente que anteriormente deu errado.

Se a gente for olhar o contexto de vulnerabilidade social que muitos desses adolescentes estão inseridos a gente percebe que não tem estrutura familiar que muitas vezes eles já vivem num nível de marginalidade, eles já vivem lá dentro da comunidade que eles estão, na verdade eles não têm acesso a fazer da maneira correta o que eles têm como parâmetro é aquela realidade deles e aquela realidade deles, muitas vezes é dentro da marginalidade, então quando a gente fala em ressocializar é você fazer de novo, a socialização desse menor, então seria a gente trazer pra luz!

Fazer uma alusão a certas questões que são importantes pra eles, mas que eles ainda não têm conhecimento, por exemplo, essa questão de limites, de regras, de disciplina, de respeito ao

próximo, essas questões que envolvem cidadania, muitos desses menores não tem muito conhecimento, porque isso não esteve presente na história de vida deles, então quando a gente fala em ressocializar é fazer novamente a socialização é repetir um processo que não deu muito certo.

Tanto que incorreu em ato infracional e a gente precisa trazer pra eles esse conceitos e a importância disso, dessas regras morais e sociais e tal, obviamente respeitando a identidade do menor respeitando, por exemplo o estilo dele os gostos dele as preferências deles mas essa regras básicas de cidadania de convivência, a gente precisa as vezes, reorganizar na cabeça deles na história de vida deles porque muitos não tiveram nem acesso, muitos não são respeitados, não têm noção de valor nem dentro da própria família.

Às vezes, tenta emitir uma opinião, e manda calar a boca é agredido e tal, então como que uma criança, como que um adolescente dentro desse contexto vai respeitar ao outro? O sentido de vida pra ele de valorização de próximo não tem muito, porque eles não aprenderam dentro da comunidade que ele está inserido e falando nisso, queria destacar outra coisa também, que a importância da participação da família que a gente não pega o sujeito isolado, não retira eles isoladamente e traz para o CREAS, a proposta da medida socioeducativa.

Está lá no SINASE, têm todos os parâmetros do atendimento socioeducativo fala um dos pilares é reestabelecimento de vínculo, se eu não me engano é o oitavo... eu não sei! Mas é no artigo 35 do SINASE que fala da importância do fortalecimento do vínculo com a comunidade, do vínculo com a rede e principalmente do vínculo familiar, baseado nesse exemplo que eu dei aqui agora. Às vezes a criança e o adolescente, ela não tem noção do respeito ali dentro do seio familiar dela, como é que eu não sei o que é respeitar ao próximo, não sei o que é dar valor ao próximo, como é que eu vou lá fora fazer isso? Acaba que não acontece, né?! Ai a gente precisa aqui dentro do CREAS, infelizmente, quando um problema maior já aconteceu, que é o ato infracional, a gente precisa reorganizar esses conceitos e essas práticas nesses meninos.

[Rogério]- ok, beleza!

Agora, assim... faça um exercício assim de se imaginar (ALINE- sim..) enquanto uma adolescente infratora (uhum...)

[Aline]- você quer saber, assim, o que? Como que eu seria? O que eu acharia de tudo isso?

[Rogério]- - sim

[Aline]- eu vou falar a partir do que eu percebo nos meninos que vêm aqui. Inicialmente eu veria isso como uma chatice. Porque a gente percebe, né?! Um ou dois que já vem assim com a ideia de que a medida vai ser algo legal, eles veem como uma chatice porque eles tão acostumados com esse parâmetro só de punição, né?! Tanto que alguns meninos no começo aqui, eles são bem retraídos, então se eu hoje fosse incorporar o papel de menor infratora que vem cumprir uma medida aqui no CREAS eu ia ficar é “me pegaram agora vou ter que cumprir isso”, eu acredito que vai ser meio chato... Mas vamos lá, vamos ver... E ai no decorrer do processo eu passaria a ver isso como uma oportunidade pra mim mesmo, pra me melhorar

[Rogério]- - agora, assim... eu tenho uma questão que é bem delicada, responda se você se sentir confortável (**Aline** - certo, claro...) mas assim, você pensa que há algum conflito entre nós que somos profissionais e que somos humanos, ai por sermos humanos, nós temos um lado também, transgressor? Eu uso essa palavra transgressor, um lado não convencional, um lado Outsider, você vê algum tipo de paradoxo na gente mesmo, assim em se pensar “poxa, será que eu não faria também uma coisa errada?” ...

[Aline] – eu já comentei com você né?! Eu sou psicóloga comportamental, então, a teoria que eu sigo ela me faz acreditar que a gente é as nossas contingências. Tem uma expressão dentro da comunidade comportamental que é: “eu sou eu e as minhas contingências”. E muitas vezes no atendimento a gente vai ali analisando as contingências de vida daquela pessoa que levou ela a passar por aquilo e o terapeuta comportamental ele tem uma reflexão que é a seguinte: “se fosse eu, no lugar da pessoa que eu estou atendendo tivesse passado pelas mesmas contingências muito provavelmente eu teria os mesmos comportamentos” entendeu? Então assim, se eu sou uma menor que nasci dentro de determinada comunidade se eu tenho como modelo, determinados comportamentos, muito provavelmente teria emitido os mesmos comportamentos que esse menor que está dentro dessa realidade, entendeu? Ai a gente entra em varias questões que envolvem também as demandas sociais e ai é... Uma crítica que eu faço, né?! Às vezes, técnicos e outros profissionais e tal, a gente se coloca muito distante desse adolescente, mas se a gente vivesse aquela realidade a gente conseguiria entender direitinho, “poxa por que que faz tal coisa?” a gente escuta muito no senso comum, né?! Mas foi pra marginalidade porque quis, cometeu crime, cometeu ato infracional porque quis. Porque que fulaninho e cicrano e tal tinha um pai assim, a mãe assim e não passou por isso? É um discurso que o pessoal do senso comum tem muito, mas eu não defendo essa bandeira não. Eu defendo essa ideia de quê... Se nós estivermos inseridos, se nós tivéssemos passado pelas mesmas contingências ambientais que aquele menor, que aquele adolescente passou muito provavelmente a gente teria desencadeado né?! A gente teria o mesmo repertório comportamental que aquela, que aquela criança ou adolescente tem.

Trecho narrativo com Alexandra (Coordenadora do CREAS de Alagoinhas)

[Rogério]- Bom dia! Alexandra Pestana, coordenadora do CREAS é... Esse diálogo é para tentar captar a sua interpretação, a sua leitura das medidas socioeducativas, da importância dessas medidas e do que está implícito nas entrelinhas dessa proposta. O que está implícito nas entrelinhas? O que é essa tal de socioeducação? O que você entende pela socioeducação? E dentro dessa socioeducação a ideia de ressocialização e reeducação? Eu sempre pergunto para mim mesmo e para os profissionais, até que ponto a gente também tem esse paradoxo, ou seja, eu atendo uma pessoa que é considerada desviante da sociedade, que fez uma coisa considerada errada, até que ponto eu poderia fazer uma coisa considerada errada também? Até que ponto eu me vejo de um lado mais convencional ou de um lado mais, é... fique livre pra dizer suas.. o que você pensa...

[Alexandra]- Eu penso muita coisa... Em relação à medida socioeducativa, eu comecei a trabalhar com medida no CREAS em 2010, na verdade a teoria é uma coisa, mas você trabalhar na realidade com medida, já é outra, a teoria é mais fácil do que a pratica porque a pratica deixa muito a desejar a gente vê parecendo que não existe ECA, não existe SINASE na pratica, não só aqui, mas em todo lugar, das dificuldades da rede do pessoal abraçar as medidas junto com o CREAS, muita gente com discurso bonito nos encontros que eu já vi de medida socioeducativa, mas na hora de trabalhar, de arregaçar as mangas pra colocar os meninos pra cumprir medida eu sinto que tem uma dificuldade e sempre perguntam assim: cometeu qual ato? A primeira pergunta é sempre: cometeu qual ato? **Muitos têm medo dos meninos e...** Quando eu comecei a trabalhar em 2010 o primeiro que eu atendi foi um menino chamado Romildo, e eu confesso que eu fiquei morrendo de medo dele, foi a primeira vez né?! Só que eu disfarcei o medo, disfarcei, não quis olhar o papel do fórum o processo, daqui a pouco, ele matou, homicídio alguma coisa, e eu já ia atender ele já com medo, já armada, então eu disse eu não vou querer olhar o que foi que ele fez, eu vou atender ele. E depois eu vi que era tudo coisa da minha cabeça, por que esses meninos quando eles chegam ao CREAS a gente percebe que aqui no CREAS é diferente, eles vêm sabendo que aqui tem pessoas que “vão me ajudar”, não! Aqui eu vou sair dessa! A maioria desses meninos quando chega aqui, eu sinto que eles se arrependem e que querem participar mesmo, e que querem dar a volta por cima, mostrar, pra vizinhança pra sociedade que eles conseguiram é... Vencer essa fase que o pessoal diz que é ruim, né?! E é muita coisa pra falar mesmo...

Neste trecho, muito embora a coordenadora tenha, a princípio, criticado a forma com que as medidas socioeducativas têm sido aplicadas, revela um discurso como se a finalidade de sua intervenção ou da dos profissionais fosse despertar o “arrependimento” e “dar a volta por cima”. Estes são sem dúvidas “signos virtuais” de adesão que denotam um significado agregado de culpa, de culpabilização e um claro juízo de valor preferencial por caminhos convencionais, adequados aos valores dominantes da sociedade, sexista e atrelado a uma religiosidade impositiva.

[Rogério]- A princípio, as medidas socioeducativas seriam universais? Pra todos?

[Alexandra]- Sim! Pra todo mundo, era pra aqui no CREAS ter uma patricinha. Esses riquinhos que aprontam e etc... quando a gente vai ver no carnaval, que não gosto mais de carnaval, mas na época que eu gostava de carnaval eu via nos blocos, Camaleão, vários blocos, eles usando drogas mesmo e eu não via a policia fazer nada, já eu via situações que eu alugava casa na avenida sete eu ficava num prédio, então eu via do alto... o carnaval lá em baixo e fazia meu estudo né?! Já tinha menino porque brincava um pouco a mais ai por ser negro, a policia vinha batia, arrebatava todo, o menino não fez nada! Só fez brincar com outro cara de dar uns murrinhos de brincadeira a policia já dá duas cacetadas e sai andando... Ai passava os filhinhos de papai usando drogas fumando maconha cheirando loló e não dava em nada a policia não fazia nada, né?! E a gente já viu tanto caso de jovem rico que maltrata as pessoas em situação de rua e cadê que veio pra cá? Cumprir medidas nesse CREAS ou em outro CREAS? Então esses meninos que vem para cá, na verdade, eles ficam um pouquinho revoltados é o que eu percebo, quando eu atendia eles, agora eu não atendo mais, mas o discurso é revoltante mesmo “quer dizer que meu colega aprontou, mas porque tem condições, o pai vai dar 12 cestas básicas e eu vou ter que está vindo pro CREAS, pro grupo?”

E aí Rogério qual é o diferencial do CREAS nisso tudo? É que aqui a gente acredita que eles vão sair daqui se sentindo mais valorizados, esse projeto de vida pra eles, não, eu posso eu vou conseguir, não, aqui tem pessoas que acreditam em mim, minha mãe disse que eu não tenho mais jeito, meu pai diz que eu posso não valer mais nada, mas lá no CREAS tem profissional que acredita no meu potencial. Outra coisa, é a questão da rede, é muito triste, por que a rede e a sociedade em sim, tem medo dos meninos, quando a gente vai colocar alguém pra cumprir medida em algum lugar é a coisa mais difícil que eu já vi, Rogério, é muito difícil conseguir local, você mesmo já presenciou isso em posto de saúde e outros locais em suas visitas, muitas vezes a própria secretaria, olha que coisa delicada! Tem medo, tem pessoas da própria secretaria com o qual o CREAS está que tem medo dos meninos e eu passei por aquela situação daquele menino que eu cheguei em um local que eles estava cumprindo medida e ele estava no cantinho ouvindo musica porque ninguém queria saber dele, e eu conversei com a coordenadora do setor lá no determinado local e ela disse que nem sabia que o menino ainda estava cumprindo medida, imagine o que é isso pra um menino desses, quer dizer, o ECA diz que cumprir medida socioeducativa tem que ter cunho pedagógico pra o adolescente descobrir novas aptidões o adolescente cumprir medida no local que ele goste e muitas vezes a gente depara com adolescente catando feijão em cozinha de ONG, adolescentes varrendo pátio de escola e isso é muito triste. Acho que muita gente pensa assim ó, “ahh ele aprontou, ele não foi o marginalzinho? Bota esse cara pra trabalhar pra não dar pra vagabundo” dá ai da uma vassoura! No lugar de valorizar dando um caneta... mais alguma coisa?

[Rogerio]- essa ideia de educação que você falou ai seria é... Você idealizaria de que forma?

[Alexandra]- A ideia de educação na medida socioeducativa? Essa socioeducação que está tanto nos papéis né? Socioeducação nos papéis, ressocialização...

[Rogerio]- Mas, em sua opinião, seria o que... de que forma poderia ser feito?

[Alexandra]- A sim, se colocasse em prática o SINASE é... Eu acho que estaria tudo de parabéns, na pratica e como seria feito? É... Mais parceria, com cursos profissionalizantes pra esses jovens além de participarem dos grupos ver o quê que ele gosta se é informática, se é a área da arte, “o quê que você gosta de fazer?” que eles cumprissem medida e que pudesse acontecer como aconteceu com um adolescente aqui em Alagoinhas, que ele cumpria medida num hospital e ele acabou ficando lá trabalhando, isso uma coisa rara né?!

Trecho narrativo com Bruno (Advogado do CREAS)

[Rogério] – Bom dia! Conversa com Bruno Lins, advogado do CREAS. É... Bruno... fique à vontade para dizer o que você entende sobre as medidas socioeducativas. A sua opinião mesmo, Enquanto é... Pessoa, O que você pensa sobre isso se dá certo se não da leitura mais pessoal do que até como ser um profissional inserido no serviço.

[Bruno]- O tema discutido, ele é relevante, porque ele reflete ai, nessa questão social que a gente se depara ai, diariamente de ver crianças e adolescentes envolvidos em situação de rua, em situação de crime, em situação de uso de drogas. É... Se você me pergunta o que eu consigo ver de pratica a medida socioeducativa é... Eu posso dizer que a teoria é muito bem feito mas o grande problema é a gente transferir o que existe nas normas no eca... Nessas questões de medidas socioeducativas pra o dia a dia, pra prática, efetivar essas medidas e ver se isso surte efeito na vida do jovem infrator que esta cumprindo a medida. Então assim, pelo que eu tenho experiência de CREAS com quase ai mais de 4 anos, eu observo bastante que dois pontos são principais pra poder a gente ter algum tipo de efetividade nos resultados das medidas q são cumpridas pelos menores infratores. A rede, a rede é o principal, sem uma rede que queira participar efetivamente do cumprimento das medidas a gente não vê efeito pratico nos cumprimentos a gente não sente um caráter ressocializador nos jovens que praticam medida, quando nós entrevistamos os jovens que estão em cumprimento de medida a gente percebe q falta um estímulo nos órgãos que recebem os menores infratores, de dar uma atenção ao jovem que vai cumprir a medida logo e dar uma dignidade e uma relevância a esse cumprimento de medida a gente observa desvirtuamento, às vezes da função do jovem que vai cumprir a medida é pra trabalhos braçais que muitas das vezes n cria um sentimento de ressocialização no menor, na verdade ele cria uma sensação de humilhação, as vezes a atividade n é bem escolhida, as vezes, por exemplo, colocar um jovem infrator que participou de assalto ou que participou que sã situações graves, artigo 157 do código penal, artigo 155 do código penal, furto, roubo, situações graves você pega um jovem desse e coloca ele para cumprir uma medida em um órgão da rede, que teoricamente colabora recebendo o jovem em cumprimento de medida mas ele colocava os jovens em funções muitas das vezes é, é... De limpeza, funções braçais de limpeza, em uma situação de não valorização do trabalho, então na verdade pra que esse jovem entre o cumprimento no primeiro momento eu entendo que ela têm que ser mais é... As tarefas que são escolhidas pra que esses menores cumpram as medidas elas têm que ser melhor estudadas e que os trabalhos braçais não deveriam ser de limpeza no primeiro momento, no primeiro momento a gente tem que criar essa dignidade do trabalho porque eles não tem essa referencia do trabalho Omo uma coisa digna, eles não vêm o trabalho como uma coisa digna e o subemprego pra eles é um, eles não vêm o subemprego como uma oportunidade de progredir na vida, um emprego de limpeza, um emprego de atividades domesticas de limpezas domésticas, esses trabalhos que hoje estão mais ai pras pessoas com

pouca escolaridade, eles não vêm isso, como um caminho pra se ressocializar pra se reinserir, então eu acho que os órgãos que compõem a rede, que se colocam em condição de receber jovens deveriam ser mais atenciosos nessa questão das atividades que esses jovens vão ser colocados e que existe um acompanhamento realmente, é. Constante sobre ele, pra poder realmente mostrar a questão da edificação moral que se tem através do trabalho.

[Rogério]- Bom, pegando esse gancho aí, o que é que você pensa que poderia ser a socioeducação, em que direção isso deveria ir...

[Bruno]- Eu acho que na verdade, a gente está na direção certa, a direção certa seria o que? É o que a lei vem pedindo, é a tentativa de ressocialização. Ressocializar o jovem tentando mostrar que a forma correta de se viver em sociedade é você participar das questões aprovadas pelo meio social. O trabalho é... Seria a forma correta que a sociedade entende de você ganhar a vida através do trabalho legal, os trabalhos que são legais e o estudo que também não deixa de ser um trabalho, então, você só tem hoje, como conseguir hoje, se destacar dentro da sociedade de uma forma digna e honesta, a meu ver, por esses dois caminhos, pela educação ou pelo trabalho e o que falta na verdade hoje é que as medidas a meu ver estão pecando não em si, na questão de colocar o jovem em cumprimento de medida, eu sou a favor, do cumprimento de medida, eu acho que privar o jovem de liberdade, inserir ele em um, um ambiente de privação de liberdade de internação nesses órgãos que existem prisionais pra menores, crianças e adolescentes, que dizer, criança nem pode ser né? Apreendida e mantida presa, ter privação de liberdade, mas o que eu observo é o seguinte, não ressocializa, se você pega um jovem, um adolescente e interna ele, ele não vai ser ressocializado, na verdade ele vai, a situação dele vai ser agravada, o problema social dele vai ser agravado com a privação da liberdade, colocando ele nesses órgãos que estão sem capacidade pra receber a quantidade de jovens que recebe, sem estrutura nenhuma pra manter esse jovem, ocupado com coisas produtivas, então pra mim a pedra de toque hoje, que esta na falha hoje, no cumprimento das medidas socioeducativas está na questão da educação. As medidas socioeducativas têm que ter realmente, que o caráter educativo existe na medida, que já está dizendo a medida é socioeducativa, mas de fato, de educativa eu não vejo nada materialmente, acontecendo nos cumprimentos da medida, as medidas não são sendo educativas e sim, apenas com a questão de cumprimento de medida, ele cumprir algum tipo de pena que seria a prestação de serviço à comunidade, nesses órgãos que são parceiros, que fazem parte da rede e recebem esses jovens infratores pra algum tipo de medida que ele vai cumprir lá algum tipo de atividade que geralmente, essa atividade ela se resume a um trabalho que ele vai desempenhar, e o que eu observo é que não existe, na verdade, a parte educativa para se chegar ao trabalho, você aprender que o trabalho é a forma correta de se adquirir riqueza, movimentar riqueza na sociedade que nós temos hoje, o trabalho e a educação seriam a forma correta de você conseguir produzir riqueza de uma forma legítima né? E ter sucesso hoje na sociedade em que nós vivemos de uma forma aprovada, então a falha, é... Sem querer dizer está tudo resumido a isso, a questão educativa, mas eu acho que o grande problema hoje, da questão efetiva do cumprimento da medida socioeducativa não está em si no cumprimento, a gente vê cumprimento, a gente faz cumprimento aqui, a gente que os jovens que chegam encaminhados pelo Ministério Público, que chegam encaminhados pela Vara da Infância e Juventude, que vêm encaminhados pelos outros órgãos parceiros, conselho tutelar, recebem um atendimento aqui do órgão, do CREAS, eles sofrem a triagem socioeducativas pra constatação das fragilidades sociais, da fragilidade familiar a fragilidade do contexto social que esse jovem está inserido, mas, no cumprimento, na efetivação da medida, de fato, o que eu vejo acontecendo é só a punição a gente parte da punição sendo efetiva que é ele cumprir a medida socioeducativa, prestar um serviço a comunidade, trabalhando em algum órgão credenciado desses, mas a parte didática de educação dele aprender o valor do trabalho e reconhecer que o trabalho é o caminho certo, pra se redimir pelas falhas que ele responde e pra que ele não venha a falhar novamente, não venha a cometer novos delitos é aprender, ser educado que o trabalho seria a forma correta, o trabalho e a educação seriam a forma correta dele prosperar no meio social, então eu vejo como falha hoje, o que vêm sendo feito aqui, na nossa região

apenas um detalhe na questão mesmo, uma ênfase na questão mesmo, educativa, eu acho que o jovem poderia cumprir medidas na escola, em sala de aula e não com prestação de serviços à comunidade, em vez dele cumprir uma atividade laboral, um trabalho ele cumprisse na verdade, horas aulas, reforço escolar, aulas de ética, de moral...

6 CONSTRUÇÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO E NOÇÕES SUBSUNÇORAS

Após a *impregnação* na experiência construída nos encontros com os participantes, a imersão nas narrativas produzidas no campo da pesquisa e a saturação produzida por esta imersão, emergiram algumas “unidades de significação” importantes para a reflexão no âmbito desta pesquisa doutoral. (MACEDO, 2015) Concordando com o autor de que tais unidades não apagam contradições e paradoxos, inquietudes e impurezas.

Inicialmente construí uma matriz com possíveis eixos temáticos e ao lado noções subsunçoras. Esta matriz foi inicial e exploratória, nesta refleti as narrativas de onde advieram as unidades de significação e sínteses dos sentidos mais expressivas.

Quadro 1- Construção das noções subsunçoras

| Grade temática com eixos temáticos e síntese dos sentidos | Síntese dos sentidos |
|--|--|
| Eixo1- Crítica pessoal sobre o significado do ato infracional e da medida socioeducativa. | Etnocompreensões / “signos de autenticidade” |
| Eixo 2- Papel dos outros sociais no estilo de vida em torno dos atos considerados “desviantes” | Aprendizagens Outsiders / sociabilidade |
| Eixo 3 – Papel dos familiares no estilo de vida em torno dos atos desviantes | Família |
| Eixo 4- Papel da escolarização / educação na vida | Escolarização |
| Eixo 5 – Relação das drogas com os atos considerados “desviantes” | Uso de drogas / Poder/ conhecimentos empíricos |
| Eixo 6 – Eventos de vida gatilho para o início de comportamentos desviantes | Revolta / Crise |
| Eixo 7 – O Olhar dos outros | Fama / Estigma / “Signos Virtuais” |
| Eixo 8- Atividades para obter dinheiro | Trampo/ compromisso / vínculo |
| Eixo 9- Vida sexual | Namoro /curtição / Poder |
| Eixo10- Relação com o local do cumprimento da medida | Interação com caminhos |

| | |
|--|----------------------------------|
| socioeducativa | convencionais |
| Eixo11-Relação com o CREAS e suas atividades | Mudanças / Sígnos Virtuais |
| Eixo12 - Self, outros e futuro. | Como me vejo/ self multifacetado |

Fonte: O autor

Vale ressaltar, que as unidades de significação não foram extraídas de forma linear da matriz, mas se constituíram em um movimento de condensação, deslocamentos, junções e mesclagens destes eixos se precipitando em quatro mais prementes sintetizadas a seguir:

Unidade de Significação 1

Uma das unidades de significação, que identifiquei nas narrativas dos participantes, é a questão do “compromissar-se com os outros”. A noção subsunçora poderia ser sintetizada em **vínculo**.

Esta noção subsunçora aparece em alguns dos trechos narrativos e revela a ambiguidade existente entre a capacidade que estes jovens têm em firmar e manter compromissos e a acusação implícita de que um compromisso com a sociedade foi quebrado quando eles cometeram um “ato infracional”.

Muito dos jovens entrevistados cumprem suas medidas e os encontros em grupo com assiduidade. Realizam trabalhos informais, muitas vezes configurados como subempregos e trabalhos precarizados como: trabalhar em Lava Jato, ajudantes de pedreiros, ajudantes de jardinagem. Alguns jovens também realizam cursos de iniciação profissional com afinco. Segue abaixo um trecho narrativo que refere à questão da tentativa de sobrevivência através de empregos informais:

[Messias]- Já faço ajudante de pedreiro... Se pedir para fazer uma massa eu faço na hora... também sei capinar

A ideia de vínculo não está atrelada unicamente a uma concepção moral de seguir um caminho convencional, mas a uma lealdade a seus princípios ou aos princípios do grupo, mesmo que estes sejam Outsiders.

Os jovens se engajam de forma implicada e se escolhem um caminho em detrimento do outro é porque avaliam, utilizam seus etnométodos, utilizam estratégias de “neutralização moral” (BECKER, 2008) para justificar e suportarem escolhas que são vistas e entendidas como ameaçadoras e criminosas. Este conceito dialoga bastante com o de “desengajamento moral” de Albert Bandura que procurava explicar como os indivíduos praticam ações consideradas desviantes anulando sentimentos de responsabilidade, compreendendo e justificando de outras formas os atos praticados. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008)

Esta subsunçora contradiz alguns dos estereótipos sobre a juventude brasileira citada por Dayrell (2007), a saber: individualismo de caráter hedonista e irresponsável e crise identitária constitutiva que ameaça a ordem e a hierarquia das instituições. Este trecho narrativo (Pedro) abaixo contradiz a relação com a escola e a educação como necessariamente conflituosa:

[Rogério]- Que função e significados exerceram a escola e a educação em geral neste período de sua vida?

Tenho amigos que são professores. Comecei como aluno deles e fora da hierarquia professor aluno eu tenho uma relação de amizade até hoje. A escola colaborou demais para o meu desenvolvimento.

O trecho a seguir [Tairone] também relativiza o estereótipo de que estes jovens estão em uma posição puramente destrutiva com relação aos seus familiares:

Ficavam falando que eu usava drogas... Subindo e descendo, mas sem saber que eu também dou muito valor a minha família, gosto de ajudar, de fazer as coisas... Quando eu trabalho e ganho 100 reais eu deixo 50 em casa...

Unidade de Significação 2

[Rogério]- Como as pessoas te tratam depois do acontecido?

[Lucio] Tem gente que me discrimina... Quando eu chego esconde o celular...

Outra unidade de significação que aparece enquanto elo de identificação nas narrativas é “O olhar preconceituoso dos outros diante dos caminhos Outsiders”. Neste sentido, pode-se construir a noção subsunçora **traço outsider**.

“Fama” é a palavra que surge das narrativas com um sentido próximo ao usado por teóricos interacionistas, a exemplo de Goffman. Este autor usa a palavra Estigma e discorre em certo momento de sua obra sobre a manipulação deste estigma pela pessoa estigmatizada. (GOFFMAN, 2008) Quando se trata de jovens pobres há uma vinculação à idéia do risco e da violência, tornando-os uma “classe perigosa”.

Apesar dos jovens e de seus familiares, muitas vezes, apresentarem opiniões opostas sobre temas e comportamentos de seus cotidianos como é o caso do uso de drogas, eles compreendem que se faz necessário certa relativização de suas opiniões em determinadas situações sociais para que um nível mínimo de convivência seja preservado. Os familiares, muitas vezes, condenam o uso de drogas, porém modulam seu tom com medo de represálias por parte dos usuários com “carreiras” mais desviantes. Por outro lado, estes também não querem confusão em sua área e rechaçam de lá os usuários mais descompensados, assim como usuários que roubam ou cometem algum tipo de violência que chame a atenção das autoridades. Em alguns casos, o rechaço de certos elementos que provocam confusão no bairro recebe o apoio tácito da autoridade policial que simplesmente se omite no conflito que algumas vezes resulta em homicídio.

Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a sociedade perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer.

A questão do uso de drogas na juventude, particularmente quando incide sobre dimensões de sociabilidade e escolarização tem seguido, em sua maioria, esta tônica do “pânico moral”. Vale ressaltar que a expressão “pânico moral” foi elaborada pelo sociólogo britânico Stanley Cohen para abarcar os fenômenos sociais em que determinado setor da sociedade adota medidas drásticas de controle social relacionados a situações sociais desviantes e culpabiliza os atores destas situações classificando-os também como desviantes. (GUIMARÃES; MACRAE; ALVES, 2012)

Experiência /aprendizado com a prática do ato infracional.

Nas narrativas dos jovens, destaca-se a interpretação de que a prática do ato infracional apesar de ser entendida como algo “errado” foi integrada como uma experiência, um aprendizado que trouxe reflexões e agregou conhecimento àquele sujeito.

Neste sentido, pôde-se retirar a noção subsunçora “**aprendizado contextualizado**”. Esta subsunçora está intimamente relacionada ao conceito de sociabilidade e de como estes jovens interagem, aprendem e socializam conhecimentos necessários à suas ações práticas e questões do seu dia a dia.

Estes jovens possuem recursos e aprendizagens para lidar com situações de dificuldade pessoal e estes recursos estão intimamente relacionados aos seus espaços de sociabilidade. Segundo Dayrell (2007), o campo de futebol, as praças e outros espaços públicos são espaços onde os jovens se encontram, conversam, namoram e também utilizam as substâncias psicoativas. O autor atribui grande importância a estes espaços para jovens de classe popular, como pontos que criam possibilidades de novas construções identitárias e de proteção de sua autoestima frente a uma identidade subalterna estigmatizada atribuída a eles pela sociedade em geral.

À procura de conceitos que descrevessem este tipo de aprendizagem contextualizada que acontece no dia a dia, no cotidiano e nos espaços de sociabilidade deparei-me com conceito fundante de *etnoaprendizagens* de Sá (2013). Trabalho com este conceito em capítulo subsequente, uma vez que este se destaca como um ponto de amarração para esta tese e está intimamente relacionado à próxima subsunçora *etnocompreensões* que descrevo a seguir.

Unidade de Significação 4

Compreensão dos desafios e relações entre as escolhas Outsiders e convencionais. Neste sentido pode-se retirar a noção subsunçora *etnocompreensões*.

Os jovens entendem, discorrem e interpretam sobre a importância da educação, suas relações com a escola, os professores e os colegas, bem como da possibilidade de empregos e qualificações para os mesmos.

Entendem também os processos, a sedução e os ganhos de um caminho Outsider. Compreendem seus riscos, suas armadilhas. No trecho narrativo os atos infracionais são relacionados à necessidade de obtenção de dinheiro e drogas:

[Rogério]- Como estava sua vida neste período?

[Lucas]- Morava com meus pais... De manhã ia para a escola e filava aula para ficar bebendo e fumando com eles... Fumava maconha e bebia cerveja... Fumava muito... Fumava uns 14 ou 15 cigarros de maconha...era um atrás do outro...fumava maconha “**imprensada**” porque lombra mais...

As etnocompreensões têm uma forte indexalização com os saberes empíricos que se constroem e consolidam na experiência. A experiência com as substâncias psicoativas faz destes jovens “especialistas práticos” nesta área superando muitas vezes o conhecimento produzido por experiências controladas e catalogadas em compêndios. Este é certamente um exemplo onde o conhecimento popular e seus etnométodos superam em experiências o conhecimento científico que em muitos casos é contraposto com experiências particulares que o questiona.

[Rogério]- Você ainda anda com essa galera?

Não nunca mais vi depois do que aconteceu eles não me aceitaram mais lá... disseram que eu dou azar porque nunca tinha acontecido isso com eles... no dia que eles me chamaram aconteceu

[Rogério]- Que significado você dá a isso?

Foi para sustentar o vício da droga... Da maconha... Para comprar... A policia até perguntou o porquê...

[Rogério]- Você só usava ou vendia também?

Já vendi, mas era mais para usar mesmo, às vezes eu despachava uma quantidade...

A experiência de se envolver em um grupo que comercializa substâncias ilícitas requer um amplo repertório interpretativo para decodificar o *ethos* deste grupo, suas leis explícitas e implícitas, suas linhas de liderança e sucessão. Além disso, requer uma especialidade minuciosa de como escapar das instâncias policiais como também foi descrito na narrativa de Rickson.

A seguir, é mostrado um trecho onde o jovem critica a ideia comum de que os comportamentos desviantes são causados por influência de más amizades. O jovem demonstra grande capacidade reflexiva e atribui como um dos fatores do seu ato a **confiança**. A ideia acrítica de que os jovens são levados a realizar determinados atos por influência de outros carrega a concepção implícita de alienação, de hedonismo, de falta de capacidade de reflexão e tomadas de decisão, o que procuro relativizar no âmbito desta tese.

[Rogério]- Foi seu primeiro ato infracional? Você já tinha ido para a delegacia?

Já tinha ido, pois me pegaram com uns colegas fumando... E aí levaram a gente para a delegacia... Ligaram para minha mãe e soltaram a gente... tinha 16 anos... não é bom não ser abordado... eu fui pela cabeça dos outros... esperava ter dinheiro...

[Rogério]- Você poderia citar alguns dos fatores que contribuíram para a prática do seu comportamento considerado desviante?

Não vou dizer que foi má influência porque dizer isso é desculpa pra quem não tem personalidade própria. Acho que foi justamente contar com a confiança que eu tinha em tal pessoa que fui confiando que ia ser só aquilo mesmo e que não ia acontecer nada. Acho que foi confiança demais.

Neste outro trecho abaixo, o jovem elenca diversão e liberdade como possíveis fatores explicativos para os comportamentos desviantes.

[Rogério]- Tairone, você poderia descrever este período de sua vida desde antes de você frequentar o CREAS até a atribuição de sua medida socioeducativa?

[Tairone]- Eu estava no erro, e esse erro eu não quero mais esse erro para a minha vida de hoje em diante... Eu estava querendo me divertir, querendo fazer o que eu queria... Mas não é bem assim que a pessoa pode estar fazendo... Graças a deus eu estou **regenerado** e não quero essas coisas para mim mais não... Porque eu sei que é ruim para mim e para minha família. Não quero mais passar por humilhações...

As etnocompreensões estão em estreita relação com o self, que também nesta tese se situou um conceito de self narrativo, contextualizado e inter-relacional. Esta definição de self não é tributária dos essencialismos e individualismos que cercaram esta noção ao longo da história da psicologia. (VALSINER, 2012)

Estas etnocompreensões não decorrem de um processo racional individual enquanto um processo cognitivo fechado em si mesmo, mas de um novo narrativo construído na experiência conjunta que atualiza os “selves” (conjunto de self) envolvidos e suas etnocompreensões. O próprio termo compreensão tem o significado etimológico de “ação de

aprender conjuntamente”. Por ser uma ação de aprendizado conjunto é que as etnocompreensões estão em íntima relação com a outra subsunçora “aprendizado contextualizado” que guarda relações de aproximação com o conceito fulcral de *etnoaprendizagens* desenvolvida por Sá (2013) e retomado no capítulo que segue.

Figura 1 - Representação gráfica das noções subsonoras



Fonte: O autor

6.1 A IMPORTÂNCIA HEURÍSTICA DO CONCEITO DE ETNOAPRENDIZAGENS PARA A FORMAÇÃO INSURGENTE DO CONCEITO: “ETNOCOMPREENSÕES OUTSIDERS”

Partindo-se da lógica da não universalidade, é possível afirmar que a cultura se particulariza em cada grupo de sujeitos e em cada sujeito em particular. (VALSINER, 2012) Portanto, a experiência cultural e a diversidade de possibilidades aprendentes que esta engendra é pressuposto fulcral da multiplicidade de formas de conviver, interagir e aprender em um contexto cultural humano.

Seguindo-se este pensamento, o processo de construção de conhecimentos e aprendizagens entre o sujeito e seu grupo cumpre um papel fundamental na estruturação da história de vida das pessoas. O conceito de etnoaprendizagens tem sido desenvolvido por Sá (2013) e diz respeito aos saberes formativos e implicados do cotidiano, que são essenciais para a sobrevivência física e simbólica do indivíduo em determinado contexto. Abrangem todos aqueles conhecimentos informais que são essenciais tanto para a convivência em um determinado contexto, quanto para a sobrevivência social dos atores envolvidos em um determinado aspecto das inúmeras possibilidades de interação humana. O conceito de etnoaprendizagens situa a experiência e as possibilidades de aprendizado dos atores sociais em um âmbito eminentemente cultural e inaugura, com intensidade, novas reflexões no âmbito das pesquisas “antropoeducacionais”. A autora trabalha densamente com teóricos de inspiração antropológica interpretativa e da psicologia sociocultural, a exemplo de Clifford Geertz e Jerome Bruner e engendra este conceito através de detalhada pesquisa etnográfica.

Sá (2013) capta o cerne do pensamento de Geertz (2008), de que a cultura é um processo fluido que ganha existência nas interações humanas implicadas e que são fontes de criação e recriação de significados. Portanto, cultura é recriação contínua e função da ação sociocultural humana e de suas potencialidades filogenéticas. Segundo Geertz (2001), cérebro e cultura evoluíram juntos numa dependência mútua e intrincada, portanto, o autor discorda da ideia da “mente” enquanto um processo circunscrito ao cérebro:

Nosso cérebro não se encontra num tonel, mas em nosso corpo. Nossa mente não se encontra em nosso corpo, mas no mundo. E, quanto ao mundo, ele não está em nosso cérebro, nosso corpo ou nossa mente: estes é que, junto com os deuses, os verbos, as pedras e a política, estão nele. (GEERTZ, 2001, p. 181)

Geertz busca em Bruner (1997) e em sua psicologia cultural os pressupostos para uma virada no conceito de “mente” situando-a nas interfaces das relações do sujeito com o mundo, interfaces estas que são sempre mediatizadas pela linguagem e precipitadas em narrativas. E como afirmam Macedo e Sá (2015) a propósito da materialidade da linguagem que esculpe e é esculpida pelo social, trabalhada por Wittgenstein:

[...] a linguagem é o lugar do social e o social do lugar. Assim, pela linguagem nos constituímos interativamente pelas vias das *bacias semânticas* mediadas por essa própria linguagem. Nesses termos, a vida social se constitui pela linguagem e vice-versa. (MACEDO; SÁ, 2015, p. 29)

Segundo os autores, o conceito de *bacias semânticas* advém de Gilbert Durand. Este conceito é fulcral para o entendimento dos etnométodos enquanto métodos forjados na interação languageira e na ação coletiva. Estes se destacam como instituintes e se atualizam através das etnoaprendizagens. Por serem processos instituintes se situam em um lugar social vivo de encontros, tensões, consensos e discordâncias e expressam em primeiro lugar o saber e a experiência cultural das pessoas e suas analisibilidades práticas.

Com o desenvolvimento do conceito de *etnoaprendizagem*, Sá (2013) situa-se numa posição diversa dos olhares etnocêntricos. A autora busca uma perspectiva que faça falar as experiências formativas de aprendizagem em grupos humanos marcados pela alteridade em suas formas de vida e de vivenciar educação como é o caso dos índios Kiriri do sertão Baiano por ela estudados. O interesse da autora em desvelar como a aprendizagem é experienciada por este grupo humano a levou a cunhar o conceito de etnoaprendizagens.

Este conceito inovador e atual traz consequências radicais aos campos antropossociais e educacionais. Não se trata de negar a pedagogia ou a psicologia da aprendizagem, mas de complexificar o fenômeno com a experiência etnográfica que mostra um entendimento outro, radical, produzido pelos próprios atores sociais de experiências de aprendizagens indissociáveis do afeto, de valores, de solidariedades e da interpretação social das peculiaridades de cada aprendente. Neste sentido, a relação cultura e aprendizagem se complexifica na irredutibilidade das experiências e vivências dos sujeitos sociais que impossibilita uma noção generalizante do conceito de aprendizagem.

Ao conceber a aprendizagem como processo eminentemente cultural, Sá (2013) ressalta os acontecimentos do cotidiano em grupo como fundamentais para os processos de aprendizagem do homem enquanto ser social. A autora cita o Toré e outros ritos e práticas de transmissão de cultura oral como os mitos como exemplos. Interessante ressaltar, de acordo com a autora, que os ritos como o Toré não são práticas mecânicas, mas abrangem um leque denso de interações humanas formativas que envolvem o aprendiz antes, durante e após a sua execução. Neste ritual, a autora relata o uso de uma mistura provavelmente psicoativa denominada de “Jurema”. Ressalta também a importância dos processos relativos à identidade nestas interações.

Neste contexto etnográfico, refletido novamente sobre as perspectivas de Geertz e Bruner, sobre o poder da narrativa, observo que na educação escolar diferenciada os processos de aprendizagem, devido ao enfoque que os professores indígenas dessa comunidade dão à tradição, ao seu sistema cosmológico, fazem com que entre os Kiriri, a oralidade seja um potencial cultural e político, também, da práxis pedagógica. (SÁ, 2013, p. 87)

Particularmente das interações que envolvem certo tipo de risco e exposição. Os saberes relacionados com a vida são tão cruciais para a sobrevivência social quanto os itens que satisfazem as necessidades vitais. Pois, estes saberes estruturam as cognições sociais, ou seja, as possibilidades de cognição e ação diante de certas contingências que se apresentam aos sujeitos sociais. Em outras palavras, estes saberes se misturam com as práticas que auxiliam o sujeito em sua jornada cotidiana pela manutenção de seu equilíbrio psíquico e social.

A ideia de que existam controles sociais têm sido formulado nas ciências antropológicas, particularmente na temática do uso de drogas. Estes dizem respeito à ação protetiva e vigilante dos grupos primários e secundários, bem como da comunidade da qual o usuário de substância faz parte. (TRAD, 2009) Os controles “sociais” ou “informais” formam um complexo que dialetizam o que se oculta e o que se mostra, o sigilo e a confraternização e o grau de interlocução entre usuários e não-usuários. O autor pressupõe uma relação interativa entre o sujeito e os controles sociais e inclui nestes últimos o papel regulador do próprio grupo que compartilha uma determinada substância psicoativa. O grupo de usuários é um grupo social sujeito às lideranças, diferenças de status, normas implícitas e explícitas, diferenciando-se, portanto de um bando desordenado. Tal grupo estabelece

parâmetros entre o uso individual e o coletivo permitindo aos seus membros formar sua própria cota de quanto e com que frequência consumir. A alteração de consciência é, portanto, modulada seguindo-se padrões pessoais e grupais. Influem também neste processo de modulação de consciência: as características farmacológicas da substância, o grau de experiência do sujeito no seu uso, as condições gerais de saúde e sociais deste sujeito, bem como a estrutura de ritualização envolvida neste uso. Dito isto, pode-se parafrasear e transpor a celebre frase de Garfinkel e afirmar que: os jovens em situações de vulnerabilidades sociais além de não serem “idiotas culturais” também não são “idiotas morais” já que possuem uma intrincada forma de atribuir sentido às suas transgressões e às opressões que lhes são impostas, formando um complexo dialógico interativo entre si e seu contexto.

7 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS (TRAIÇÕES INICIAIS)

A discussão em torno do currículo, formação, socialização e educação numa perspectiva da etnopesquisa crítica parte da ideia do encontro inter-humano, do diálogo e de intencionalidades que debatem implicadamente sobre seus próprios devires.

A traição a que proponho enquanto reflexão é a de que em um grande número de situações socioeducativas, como por exemplo, no tratamento com jovens que cumprem medidas socioeducativas, existe mais tensão, jogos implícitos de transmissão e manutenção de valores, intencionalidades divergentes – uns desejam a ressocialização do sujeito transgressor (a equipe) o outro, os sujeitos da política educativa de ressocialização desejam ter de volta sua possibilidade de ter liberdade. Quando falo de liberdade me refiro a uma liberdade “não assistida”, não tutelada por esta ou aquela instituição educativa, por melhor que sejam suas intenções. Não há possibilidade de liberdade sem o direito de ter suas interpretações de mundo e suas compreensões, mesmo que outsiders, respeitadas.

O conceito embrionário desenvolvido nesta tese e batizado como “etnocompreensões outsiders” diz respeito a um conjunto de compreensões necessárias para a sobrevivência em situações limítrofes, para os cuidados com o outro e o cuidado de si e para a redução de riscos e danos à saúde e à educação. São, portanto, compreensões implicadas, de pertencimento e situadas nas experiências socioculturais instituintes promotoras de políticas outras de sentido.

Estas “Etnocompreensões Outsiders” guardam também o conjunto de elementos identificatórios e afetivos que promovem elos nas novas configurações vinculares das denominadas “tribos urbanas”. Diz respeito à forma própria de sociabilidade (“trocar ideias”, música, corpo e formas específicas de se comunicar). Através desta tese de inspiração etnográfica cheguei ao entendimento que estas etnocompreensões por seu caráter extremamente vincular e empática são formadas por “*signos de autenticidade*” que concorrem, complementam e tencionam outros signos que têm a função de estabelecer laços com a sociedade instituída, aos quais denominei como “*signos virtuais*”.

Estes “signos de autenticidade” estão em íntima relação com o *corpo* enquanto *locus* simbólico, afetivo e identificatório. (LE BRETON, 2010) Fornecem para os “selves” em contexto percepções e interpretações que formam as etnocompreensões em um processo

bidirecional mediado: Corpo-Contexto-Compreensões. Sobre a importância do corpo nos processos da experiência, tem-se:

A experiência é possível porque o corpo existe; a experiência nasce, cresce e morre com o corpo. É assim que a vivência corporal configura de forma significativa a condição experiencial do ser humano. O desafio interessante para quem quer compreender a experiência é se perguntar: como escutar sensivelmente o corpo, suas demandas, organização e direção perceptiva. (MACEDO, 2015, p. 21-22)

Estes conjuntos de etnocompreensões instituintes reorganizam o dentro e o fora das instituições sociais trazendo uma perspectiva permeável entre sujeito e contexto. Não se contêm pelos muros e reorganizam as fronteiras e bordas dos espaços de encontros formais e informais. Reconfiguram e desnaturalizam autoridades, implementam heterarquias sociais onde a autocracia perde sua força e é obrigada a reconfigurar seus sistemas de controles. Como a *Matrix* do filme homônimo analisado por Irwin (2003) onde a ficção espelha a realidade e compreensões outras são possíveis àqueles que estão adormecidos em um sono e um sonho planejados para reprodução do sistema.

As “Etnocompreensões Outsiders” são alternativas possíveis à dominação irrestrita e autoritária e ao proibicionismo. Porém, como ilustrado no referido filme tratado pelo autor, as compreensões têm seus limites, os humanos têm seus limites e guardamos as duas faces da condição humana: somos ao mesmo tempo “Neo” (Personagem Outsider) e agente “Smith” (Personagem Convencional), somos a possibilidade de mudança e ao mesmo tempo a de estabilização, nesta pesquisa meu olhar se inclina para o lado dos sujeitos da mudança e das etnocompreensões outras.

Exploro o lado transgressor das narrativas e encontro serem humanos divididos principalmente aqueles que representam o lado convencional quando questionados não têm a menor segurança em afirmar que o “outro é transgressor e eu não”. Todos os profissionais são “divididos” e narram essa dicotomia, esta aparente e frágil estabilidade convencional.

Na presente tese defendo que as “Etnocompreensões Outsiders” se configuram como processos intercognitivos complexos, híbridos e heurísticos que estão em íntima relação com os etnométodos e as etnoaprendizagens. As “Etnocompreensões Outsiders” Colocam para a psicologia e as ciências antropossociais uma questão fulcral: de que forma começam e se deslocam os processos de compreensão cognitivos sobre as possibilidades de existir em um caminho Outsider, Convencional, ou um caminho que mescle estes dois?

Para respaldar ainda mais este raciocínio, Velho (2008) afirma que o jovem transgressor usuário de psicoativos, apesar de ser um desviante com relação aos padrões gerais de comportamento de nossa sociedade, não está fora de qualquer padrão cultural e mantém ricos laços de sociabilidade e aprendizado social com seus pares para ter possibilidade de integrar as várias dimensões de sua existência e de seu self.

As “Etnocompreensões Outsiders” possuem sua legitimidade, pois são construídas por atores sociais em interação que agem e refletem ativamente sobre seu próprio caminho. Muitas vezes esbarram em contradições ambíguas fundantes baseadas na reversibilidade. Que reversibilidade? Como foi afirmado acima é bem possível que os atores sociais mesquem seus caminhos e esta afirmação coloca uma traição fundante, pois desta forma não seria o caso de se romper com o lado Outsider ou de se romper com o lado Convencional, mas de gerenciar ativamente estes dois lados a depender do que o contexto e as situações demandem. Portanto, as “etnocompreensões outsiders” não são propriedades de ninguém, mas são possibilidades de interpretar e tomar decisões outras até então proscritas ou vistas como um tabu.

As “etnocompreensões outsiders” desenvolvem-se em espaços intersticiais, limítrofes e fronteiros seguindo-se a lógica da “nebulosa afetual” e do “neotribalismo”. (MAFFESOLI, 2014) São compreensões transitórias que tendem a democratizar a informação por isso estão sempre em movimento em um processo ininterrupto de reversibilidade e reinvenção.

Após esta imersão no campo com os sujeitos que contribuem para esta tese, a noção de “Etnocompreensões Outsiders” é construída no campo psicológico e social como uma possibilidade de entendimento do processo da socioeducação sob um viés invertido e tomando como centro as próprias interpretações e etnométodos dos sujeitos envolvidos no fenômeno.

As “Etnocompreensões Outsiders” enquanto criação conceitual é implicada com as formas próprias que os sujeitos de diferentes origens e nichos sociais compreendem e encaminham suas questões do cotidiano e seus cuidados solidários considerados informais. São compreensões que colocam em perspectiva as demandas e dizeres próprios que traduzem a forma como estes sujeitos gostariam de se acolhidos pelos olhares institucionais seja da educação, da saúde ou da assistência social. Estas compreensões demandam ser acolhidas com o intuito de participar dos currículos de políticas públicas enquanto norteadoras para a formação destes jovens.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**: [punks e darks no espetáculo urbano]. São Paulo: Scritta, 1994.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____; BRANCO, Pedro Paulo Marconi (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 37-72.

ABRAMOVAY, Mirian et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ANDRADE, Tarcisio Matos. O nó da seringa. In: BRASIL. Coordenação Nacional de DST e AIDS. **Troca de seringas**: drogas e aids: ciência, debate e saúde pública. Brasília, DF, 1998. p. 153-161.

_____. Redução de danos: um novo paradigma? In: ALMEIDA, Alba Riva Brito de. **Drogas**: tempos, lugares e olhares sobre seu consumo. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 87-98.

AQUINO, Júlio Groppa. A escola e as novas demandas sociais: as drogas como tema transversal. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Drogas na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 83-103.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BECKER, Howard Saul. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERGER, Guy. A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA,

Joaquim Gonçalves; BORBA, Sergio. **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 21-33.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BLUMER, Herbert. A sociedade concebida como uma interação simbólica. In: BIRNBAUM, Pierre; CHAZEL, François. **Teoria sociológica**. São Paulo: Hucitec; Ed. USP, 1977. p. 36-40.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução n 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, n. 225, p. 1-43, 23 nov. 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional da Educação; Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília, DF, 2006.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cultura da educação**. Tradução Abílio Queirós. Lisboa: Edições 70, 1996. (Ciências do Homem)

_____. Life as narrative. **Social Research**, New York, v. 71, n. 3, fall, p. 691-710, 2004.

_____. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, Chicago, Ill., v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1343711>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Self -making narratives. In: FIVUSH, Robyn; HADEN, Catherine A. (Ed.) **Autobiographical memory and the construction of a narrative self**: developmental and cultural perspectives. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2003. p. 209-225.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”. **Cadernos CRH**, Salvador, n. 26/ 27, p. 19-40, 1997.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992. p. 345-390.

CORREIA, Mônica F. B.; LIMA, Anna Paula Brito; ARAÚJO, Carla Robrta. As contribuições da psicologia cognitiva e a atuação do psicólogo no contexto escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 553-561, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Juventude: uma breve aproximação do tema. In: _____. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000. p. 46-57.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **A escola de Chicago**. São Paulo: Papyrus, 1995a.

_____. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

_____. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995c.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

DESLAURIEERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 127-153.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa**. Organização e tradução Pedro F. Bendassolli. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução Vera Ribeiro; Tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Siissekind; apresentação e revisão técnica, Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESPINHEIRA, Gey (Org.). **Sociedade do medo: teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude, pobreza e violência**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDEZ, Osvaldo Francisco Ribas Lobos. **Coca light? usos do corpo, rituais de consumo e carreiras de cheiradores de cocaína em São Paulo**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2007.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

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

_____. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Rogério Rodrigues. Caminhos sobre a especificidade da redução de danos frente aos modelos de abordagem ao uso de psicoativos no Brasil. In: NERY FILHO, Antonio et al. (Org.). **As drogas na contemporaneidade**: perspectivas clínicas e culturais. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 367-383. (Drogas: clínica e cultura)

_____; MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. Juventude e substâncias psicoativas. In: FERNANDEZ, Osvaldo Francisco Ribas Lobos; ANDRADE, Marcelo Magalhães; NERY FILHO, Antonio (Org.). **Drogas e políticas públicas**: educação, saúde e direitos humanos. Salvador: EDUFBA; Brasília, DF: ABRAMD, 2015. p. 67-84.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005.

GREGORI, Maria Filomena. **Desenhos familiares**. São Paulo: Alegro: Unesco, 1998.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, Marcelo Andrade; MACRAE, Edward; ALVES, Wagner Coutinho. Coletivo balance de redução de riscos e danos: ações globais em festas e festivais de música eletrônica no Brasil. In: NERY FILHO, Antonio et al. (Org.). **As drogas na contemporaneidade**:

perspectivas clínicas e culturais. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 101-122. (Drogas: clínica e cultura)

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HERMANS, Hubert J. M. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. **Culture & Psychology**, London, v. 7, n. 3, p. 243-282, 2001.

IRWIN, William. **Matrix: bem vindo ao deserto do real**. Tradução Marcos Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2003.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 90-113.

KARAM, Maria Lúcia. A Lei 11.343/06 e os repetidos danos do proibicionismo. In: LABATE, Beatriz Caiuby et al. (Org.). **Drogas e cultura: novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 105-122.

LANCETTI, Antonio. **Clínica peripatética**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 33, p. 25-40, jan./jun. 2010. Texto traduzido do francês por Débora Krischke Leitão e Maria Eunice Maciel.

_____. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções**. Tradução de Luís Alberto Salton Peretti. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa Formação**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

_____. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015.

_____. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Curitiba: CRV, 2016.

_____; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sergio. **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei; SÁ, Sílvia Michele Lopes Macedo de. **Etnocurrículo, etnoaprendizagens**: a educação referenciada na cultura. São Paulo: Loyola, 2015.

MACRAE, Edward. Abordagens qualitativas na compreensão do uso de psicoativos. In: ALMEIDA, Alba Riva Brito et al. (Org.). **Drogas**: tempos, lugares e olhares sobre seu consumo. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 27-48. (Drogas: clínica e cultura)

_____. O uso ritual de substâncias psicoativas na religião do Santo Daime como um exemplo de redução de danos. In: NERY FILHO, Antonio et al. (Org.). **Toxicomanias**: incidências clínicas e socioantropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 23-36. (Drogas: clínica e cultura)

MACRAE, Edward; SIMÕES, Júlio Assis. **Rodas de fumo**: o uso da maconha entre camadas médias. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MARQUES, Fernando; DONEDA, Denise. A política brasileira de redução de danos à saúde pelo uso indevido de drogas: diretrizes e seus desdobramentos nos estados e municípios. In: BRASIL. Coordenação Nacional de DST e AIDS. **Troca de seringas**: drogas e aids: ciência, debate e saúde pública. Brasília, DF, 1998. p. 137-152.

MARSICO, Giuseppina. Moving between the social spaces: conditions for boundaries crossing. In: MARSICO, Giuseppina. **Crossing boundaries**: intercontextual dynamics between family and school. Charlotte, N.C.USA: Information Age Publishing, 2013. p. 361-374.

MATTOS, Elsa de. **Desenvolvimento do self na transição para a vida adulta**: um estudo longitudinal com jovens baianos. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MERTON, Robert. **Sociologia**: teoria e estrutura. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

OLIVEIRA, Maruza B.; ASSIS, Simone G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”: a perpetuação do descaso. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 831-844, out.-dez. 1999.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003.

_____. Prefácio: buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7-24.

_____. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. A (des) integração na América Latina e seus reflexos sobre a infância. In: RIZZINI, Irene (Org.). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993. p. 41-66.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 154-214.

QUEIROZ, Maria Isabel. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes von (Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula. 1993.

SÁ, Sílvia Michele Lopes Macedo de. **A emergência da etnoaprendizagem no campo antropológico: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Jaciete Barbosa. A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de “alunos com deficiência”. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun., 2002.

SARAIVA, João Batista Costa. Medidas socioeducativas e o adolescente autor de ato infracional. **Jus Vigilantibus**, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://jusvi.com/artigos/38831/1>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Edição e organização Helmut T. R. Wagner. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, Nilce da; COSTA, Patrícia Cláudia da. A autobiografização mútua na pesquisa sobre a formação dos professores por meio das histórias de vida: algumas considerações epistemológicas. **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 51-66, jan./jun., 2008.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TRAD, Sergio. Controle do uso de drogas e prevenção no Brasil: revisitando sua trajetória para entender os desafios atuais. In: NERY FILHO, Antonio et al. (Org.). **Toxicomanias: incidências clínicas e socioantropológicas**. Salvador: Edufba, 2009. p. 97-112.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos de uma psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Nobres e anjos**: um estudo de tóxicos e hierarquia. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2008.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Sem liberdade, sem direitos**: a privação de liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

ZALUAR, Alba. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Revan: Ed. UFRJ, 1994.

_____. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ZITTOUN, Tania. Dynamics of interiority: ruptures and transitions in the self development. In: OTHERNESS in question: development of the Self 3. 2007a. chapter 8, p. 187-214.

_____. Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. In: DYNAMIC process methodology in the social and developmental sciences. 2009. chapter 18, p. 405-429.

_____. Symbolic competencies for developmental transitions: the case of the

choice of first names. **Culture & Psychology**, London, v. 10, n. 2, p. 131-161, 2004.

ZITTOUN, Tania. Symbolic resources and responsibility in transitions. **Young Nordic Journal of Young Research**, v. 15, n. 2, p. 193-211, 2007b.

_____. **Transitions: symbolic resources in development**. Greenwich (CT): Information Age Publishing, 2005.

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista

1. Como você descreveria este período de sua vida no qual alguns comportamentos seus foram detectados como uma infração à lei?
2. Quais os significados que você atribui ao seu comportamento considerado como infrator?
3. Qual o olhar de seus amigos, parentes e pessoas que convivem com você sobre este período de sua vida?
4. Descreva o contexto (casa, rua, território) em que você mora bem como as relações interpessoais deste contexto.
5. Que função e significados exerceram a escola e a educação em geral neste período de sua vida?
6. Você considera que seu ato infracional seja desviante?
7. Você poderia citar alguns dos fatores que contribuíram para a prática do seu comportamento considerado desviante?
8. O uso de substâncias psicoativas possui alguma relação com o ato infracional? Se sim qual?
9. Você considera que a medida socioeducativa poderá ou já está modificando algum significado que você atribui à sua concepção de vida, de futuro, ou à forma como você se relaciona com os outros?
10. Você percebeu como justa e/ou adequada a medida socioeducativa prescrita para você?
11. Como você significa o olhar das pessoas: colegas, amigos, familiares, pessoas do bairro antes e durante o ato infracional. Você pensa que este olhar se modificará? Por que?

APÊNDICE B – Termos de Autorização: Autorização da coordenação do serviço e dos profissionais.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

TÍTULO DA PESQUISA: CONTINUIDADES E RUPTURAS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS USUÁRIOS DE DROGAS EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.

NOME PESQUISADOR: **ROGÉRIO RODRIGUES GOMES**

Pelo presente documento, declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos deste estudo, além do uso que será feito das informações coletadas neste centro.

Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes opções:

- a) De que os participantes deste estudo não serão obrigados (a) a responder nenhuma questão para a qual não se sinta disposto (a) e capaz.
- b) Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial para os fins desta pesquisa.
- c) Permito a vinculação de imagens dos profissionais e usuários deste serviço na pesquisa supracitada.

Ao assinar este termo, passo a concordar com a utilização das informações e imagens obtidas neste centro para os fins a que se destina, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as restrições acima listadas.

Alagoínhas, 12 de Julho de 2016 .

Alessandra Dias Pastore Franco

Assinatura da coordenadora do CREAS (Centro de Referência Especializada da Assistência Social de Alagoínhas)

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

TÍTULO DA PESQUISA: CONTINUIDADES E RUPTURAS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS USUÁRIOS DE DROGAS EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.

NOME PESQUISADOR: **ROGÉRIO RODRIGUES GOMES**

Pelo presente documento, declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos deste estudo, além do uso que será feito das informações coletadas neste centro.

Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes opções:

- a) De que os participantes deste estudo não serão obrigados a responder nenhuma questão para a qual não se sintam dispostos (a) e capazes.
- b) Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial para os fins desta pesquisa.
- c) Permito a vinculação de imagens dos profissionais e usuários deste serviço na pesquisa supracitada.

Ao assinar este termo, passo a concordar com a utilização das informações e imagens obtidas neste centro para os fins a que se destina, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as restrições acima listadas.

Alagoínas, 12 de JULHO de 2016.

Bruno B. Santos da Silva (Advogado)

Assinatura do profissional do CREAS (Centro de Referência Especializada da Assistência Social de Alagoínas)

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

TÍTULO DA PESQUISA: CONTINUIDADES E RUPTURAS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS USUÁRIOS DE DROGAS EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.

NOME PESQUISADOR: **ROGÉRIO RODRIGUES GOMES**

Pelo presente documento, declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos deste estudo, além do uso que será feito das informações coletadas neste centro.

Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes opções:

- a) De que os participantes deste estudo não serão obrigados a responder nenhuma questão para a qual não se sinta disposto (a) e capaz.
- b) Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial para os fins desta pesquisa.
- c) Permito a vinculação de imagens dos profissionais e usuários deste serviço na pesquisa supracitada.

Ao assinar este termo, passo a concordar com a utilização das informações e imagens obtidas neste centro para os fins a que se destina, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as restrições acima listadas.

Alagoínas, 12 de julho de 2016 .

 Aline Pereira Gomes - Psicóloga
Assinatura do profissional do CREAS (Centro de Referência Especializada da Assistência Social de Alagoínas)

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

TÍTULO DA PESQUISA: CONTINUIDADES E RUPTURAS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS USUÁRIOS DE DROGAS EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.

NOME PESQUISADOR: ROGÉRIO RODRIGUES GOMES

Pelo presente documento, declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos deste estudo, além do uso que será feito das informações coletadas neste centro.

Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes opções:

- a) De que os participantes deste estudo não serão obrigados a responder nenhuma questão para a qual não se sinta disposto (a) e capaz.
- b) Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial para os fins desta pesquisa.
- c) Permito a vinculação de imagens dos profissionais e usuários deste serviço na pesquisa supracitada.

Ao assinar este termo, passo a concordar com a utilização das informações e imagens obtidas neste centro para os fins a que se destina, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as restrições acima listadas.

Alagoínas, ____ de _____ de 2016 .



(Assistente Social)

Assinatura do profissional do CREAS (Centro de Referência Especializada da Assistência Social de Alagoínas)