



Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação Em Psicologia



Andréa Sandoval Padovani

**FUTUROS (IM)POSSÍVEIS.**  
**TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS POR ADOLESCENTES E JOVENS AUTORES DE ATO**  
**INFRACIONAL**

Salvador  
2017

Andréa Sandoval Padovani

**FUTUROS (IM)POSSÍVEIS.  
TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS POR ADOLESCENTES E JOVENS  
AUTORES DE ATO INFRACIONAL**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Psicologia do Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Linha de Pesquisa: Transições Desenvolvimentais e Processos Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Marilena Ristum

Salvador  
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

---

Ficha catalográfica  
(posterior à defesa)

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA  
Instituto de Psicologia - IPS  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI  
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO



## TERMO DE APROVAÇÃO

“FUTUROS (IM)POSSÍVEIS: TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS POR ADOLESCENTES  
E JOVENS AUTORES DE ATO INFRACIONAL”

Andréa Sandoval Padovani

### BANCA EXAMINADORA:

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilena Ristum (Orientadora)**  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

---

**Prof. Dr. Antônio Marcos Chaves**  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima**  
Universidade Católica do Salvador - UCSal

---

**Prof. Dr. Luiz Cláudio Lourenço**  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriã Alves Ramos de Alcântara**  
Instituto Federal da Bahia - IFBA

Salvador, 07 de dezembro de 2017.

Dedico este trabalho a todos os adolescentes e jovens  
que tiveram suas trajetórias interrompidas  
pela morte ou pela impossibilidade de sonhar,  
em especial aos que aceitaram compartilhar comigo  
pedaços significativos de suas histórias.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo que tem conspirado, infinitamente, para a realização da minha trajetória. Agradeço a proteção de todos os Deuses, de todos os Orixás e de todos os seres de luz que ainda careceremos compreender.

Agradeço imensamente minha família. Minha mãe, **Lau**, com quem aprendi sobre empatia, honestidade, justiça, perseverança. Ela foi quem me ensinou tudo que sei sobre buscar compreender o outro e sobre olhar além do que os olhos podem ver. Agradeço meu pai, **Fred** (in memoriam), com quem aprendi sobre a alegria de viver, sobre se divertir durante a viagem. Foi com ele aprendi a olhar a vida com bom humor e que a vida é feita de momentos, por isso precisamos aproveitá-los. Agradeço minhas irmãs e irmãos (da vida), **Paula** e **Douglas**, **Silvia** e **Fabiano**, com os quais sempre aprendo sobre respeito, principalmente às diferenças, e sobre a amizade que distancia nenhuma consegue apagar. Plagiando minha dissertação: “Alguns dizem que escolhemos nossa família mesmo antes de nascer, não sei se isso é verdade, mas se me fosse possível, com certeza, teria escolhido nascer entre vocês. Amo vocês!”.

Agradeço ao amor de minha vida, **Jorge**, um parceiro de todas as horas, um amante de todos os amores, um companheiro de todas as viagens, um apoio em todos os projetos e para todas as loucuras, enfim, um ser humano incrível que está ao meu lado durante tantos processos de rupturas e transições, incentivando todos os meus sonhos e me fazendo acreditar que é possível amar na diferença. Sabemos o quanto crescemos juntos e isso é o amor. 🎵 *“Você é a escada da minha subida. Você é o amor da minha vida. É o meu abrir de olhos do amanhecer. Verdade que me leva a viver”*. 🎵

Agradeço minha orientadora, **Marilena Ristum**, não apenas pelas certas orientações, pelas inúmeras correções que me fizeram melhorar tanto, mas também por acolher minhas ideias e abraçar meu tema desde o início e, principalmente, pela amizade que construímos ao longo do tempo e pelo crescimento que só foi possível com sua presença.

Agradeço meu grupo de estudo, aos que estão e aos que passaram por aqui, agradeço pelo tanto que tenho aprendido com vocês ao longo da caminhada. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio, a colaboração e, principalmente, o carinho que compartilhamos ao longo de todos esses anos juntos. Anos regados de muitas risadas, muitas tensões, muitas conquistas e muitos “avoadores”, além de café, licores e os aniversários surpresa rrsrrsrrsr. Obrigada, **Agnaldo**, **Alane**, **Ana Clara**, **Brena**, **Carolina**, **Demóstenes**, **Dora**, **Elsa**, **Julianin**, **Karla**, **Leonardo**, **Luciana**, **Manuela**, **Ramiro**, **Ramon**, **Vladimir**. Gratidão eterna por poder fazer parte deste grupo. Um agradecimento especial para **Agnaldo**, **Brena**, e **Julianin** que carinhosa e cuidadosamente leram meu trabalho e me ajudaram a melhorá-lo. Também agradeço a **Elsa** por ter participado da minha banca de qualificação e por todas as suas observações, sugestões, materiais e por sua disponibilidade sempre presente em compartilhar conhecimento.

Agradeço a família que colhi ao longo do caminho: **AMIGAS** e **AMIGOS** que conheci e que fizeram parte desta conquista. Amig@s de perto e de longe, amig@s antigos e recentes. Amig@s com quem sorri e chorei e que sempre compreenderam minhas ausências e

jamais desistiram de mim. Agradecimento especial para amigas irmãs, **Marilene** e **Fabíola**, que fazem parte da minha história de vida e cuja existência, mesmo que distante, já é um alento.

Agradeço todos os meus **familiares** (Famílias Sandoval, Ferreira e Padovani) pelas vibrações, orações, pela torcida organizada e pela alegria que sentem com as minhas conquistas. Obrigada por estarem sempre perto, mesmo que distantes.

Agradeço os **ADOLESCENTES e JOVENS** que participaram desta pesquisa e que confiaram em compartilhar pedaços significativos de suas histórias, com seus medos, suas angústias, seus anseios, seus receios e que acreditaram que eu desejava olhar além de seus “erros”. Espero ter conseguido. Obrigada pela confiança.

Agradeço tod@s, sem exceção alguma, **funcionários da CASE** e do **Presídio Salvador** que me receberam e foram tão solícitos ao longo de toda pesquisa. Agradecimento especial a **Mara** que desde o primeiro contato foi atenciosa e me auxiliou na realização deste estudo. Agradeço também ao diretor **Vítor Hugo** que prontamente me recebeu e me deu todo o apoio para que eu pudesse fazer meu trabalho, assim como **Paulo Cupertino**, que assumiu a direção e que manteve toda a ajuda durante a minha estada na instituição.

Agradeço tod@s que faziam parte da **Equipe Técnica da CASE** e do **Presídio Salvador** e que compartilharam comigo seu conhecimento sobre as vidas na “prisão”. Vocês me ensinaram muito sobre MSE e Sistema Prisional e, com isso, contribuíram para a elaboração deste trabalho. Meu eterno agradecimento por estarem sempre tão disponíveis a trocar experiências e a ceder seus espaços e tempo para a realização desta pesquisa. Sem vocês tudo isso não teria sido possível.

Agradeço **Natasha Khrahn** que me cedeu informações de sua pesquisa, demonstrando sua disponibilidade e atenção para com o outro. Obrigada!

Agradeço **Dr. Nelson do Amaral**, Juiz da 2<sup>a</sup>. Vara da Infância e da Juventude de Salvador e à **direção da FUNDAC** por confiarem mais uma vez no meu trabalho e estarem sempre disponíveis a atender minhas solicitações. Meus agradecimentos também para a **equipe da Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização** que cedeu autorização para minha entrada no Sistema Prisional.

Agradeço todo pessoal **do POSPSI**, colegas estudantes, docentes, pessoal administrativo, em especial à **Aline**, por me apoiarem no que precisei com tanto carinho e por me acolherem e respeitarem como Representante Estudantil por todos esses anos. Levarei comigo toda a aprendizagem que fui capaz de absorver ao longo desse tempo. Minha gratidão eterna por ter feito parte deste grupo tão incrível.

Agradecimento especial ao **Prof. Antônio Marcos Chaves**, por ter participado de toda minha trajetória, com suas leituras e observações tão carinhosas e pertinentes e por todo saber compartilhado. Agradeço também **Maria Claudia Oliveira, Elsa de Matos e Odilza Lines de Almeida**, por participarem das minhas qualificações com tanta atenção ao meu trabalho. Suas contribuições foram essenciais para que eu fosse além e para o enriquecimento deste estudo. Sou eternamente grata a vocês por isso.

Agradeço imensamente ao **Prof. José Luiz Graña**, da Universidad Complutense de Madrid, por me receber de forma tão especial e me possibilitar conhecer novos mundos. Sem dúvida, esta experiência mudou o meu mundo. Agradeço também **Carlos Duque**, diretor da Unidade de Menores de Madrid, por me abrir as portas da instituição e de todo seu conhecimento sobre esta temática. Agradeço a equipe técnica da unidade, **Alfredo, Carmen, Ima e Javi**, que me receberam com tanto carinho e compartilharam comigo seu conhecimento, suas experiências e o seu dia-a-dia. Estar entre vocês foi realmente incrível, muito obrigada!

Não poderia deixar de agradecer **Loren**, que foi minha cuidadora em Madrid, pois sua atenção e cuidado foram essenciais para a escrita deste trabalho. Agradeço **Marichelo** por ter me recebido com tanto carinho em sua residência e por ter me proporcionado conhecer **chicos e chicas** tão especiais e inesquecíveis. Agradeço também **Angeline** por seus cuidados com minhas coisas e espaço. Vocês estarão para sempre em meu coração!

Agradeço, de todo meu coração, **tod@s @s estudantes** que passaram por mim, que fizeram parte das minhas turmas e que farão parte, para sempre, da minha trajetória. Agradeço pelo imenso carinho que recebo diariamente, mesmo à distância, pelo tanto que aprendi com vocês e por terem me feito crescer como profissional e como ser humano. Sem dúvida, depois de vocês, sou uma pessoa melhor.

Agradeço toda equipe da Faculdade Mauricio de Nassau, principalmente **Alessa**, por sua sempre disponibilidade em me apoiar e atender as minhas solicitações. Agradeço a **turma de profs**, como amo estar entre vocês e como as nossas trocas tem sido importantes para meu desenvolvimento. Minha gratidão por todo carinho que nos envolve. Agradeço a direção da instituição, **Karina**, e a coordenação, **Cássia**, pelo apoio em meus projetos pessoais e profissionais.

Agradeço a **Profa. Isabel Lima** por sua delicada e importante participação na composição da banca de defesa desta tese, mas, principalmente, por ter me acolhido, muitos anos atrás, em seu grupo de estudo sobre esta temática que hoje faz parte de minha trajetória. Agradeço a **Miriâ Alcântara** e a **Luiz Lourenço** por também fazerem parte da banca e por suas leituras cuidadosas e suas importantíssimas contribuições. Agradeço, novamente e sempre, ao **Prof. Antônio Marcos Chaves** por fazer parte deste momento tão importante e por suas palavras de carinho e de incentivo, por seus elogios e, muito mais, por suas observações críticas e sempre construtivas. Minha eterna gratidão por tudo que vivenciei durante a defesa desta tese.

Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro, através da bolsa de estudos, e pela bolsa que permitiu a realização do Doutorado Sanduíche em Madrid.

Agradeço **tod@s** que, tenho certeza, esqueci-me de citar, mas que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

**Amor, esperança e conhecimento** a gente não recebe e a gente não dá, a gente **compartilha!**

**UBUNTU! NAMASTÊ!**

O tempo é a minha matéria,  
o tempo presente,  
os homens presentes,  
a vida presente.

**Carlos Drummond de Andrade**

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento,  
mas ninguém diz violentas as margens que o oprimem.

**Bertolt Brecht**

A prisão não são as grades e a liberdade não é a rua;  
existem homens presos na rua e livres na prisão.  
É uma questão de consciência.

**Mahatma Gandhi**

## RESUMO

O envolvimento de adolescentes e jovens em atos infracionais tem sido tema constante de inúmeras discussões dentro e fora do mundo acadêmico. Os discursos envolvem tanto a redução da maioria penal e o agravamento das penas como soluções para a diminuição da reincidência, quanto à ineficácia das medidas socioeducativas como responsável pela continuidade infracional. Entretanto, poucas pesquisas se debruçam sobre a temática do egresso do sistema socioeducativo e sua trajetória após a liberação e sobre como as redes de significações construídas ao longo do cumprimento da medida socioeducativa estão imbricadas no seu curso de vida em liberdade. O foco deste trabalho foi fazer ecoar a voz de adolescentes e jovens que, vítimas e algozes do contexto no qual estão inseridos, envolveram-se com a vida infracional e vivenciaram a Medida Socioeducativa de Internação (MSEI). Nossa escolha pela MSEI se deu em virtude de que, além da privação de liberdade retirar o adolescente do seu convívio social, é nesta medida que as práticas institucionais são mais regulares e acompanhadas por profissionais e, portanto, supostamente mais efetivas para a promoção de uma trajetória distante da criminalidade. Neste sentido, o objetivo geral deste estudo foi compreender as trajetórias de (des)continuidade infracional construídas por adolescentes e jovens que vivenciaram a medida socioeducativa de internação, a partir de suas narrativas sobre o passado, o presente e o futuro. Os objetivos específicos foram, a partir das narrativas de adolescentes e jovens, verificar a) as rupturas-transições imbricadas na sua inserção na vida infracional; b) em que condições a privação de liberdade se configura, ou não, como uma ruptura na sua trajetória de vida; c) os recursos utilizados pelos participantes nos processos de mudança ou de continuidade em sua trajetória infracional e, por fim, d) como os adolescentes e jovens internos do sistema socioeducativo e prisional imaginam o futuro. Esta investigação pautou-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky, perspectiva que entende o homem como um ser social que age sobre o mundo no sentido de transformá-lo, ao mesmo tempo que é transformado por ele. Tal transformação tem natureza dialética e possibilita a construção de significados sobre si mesmo e sobre o mundo. Tanto na produção dos dados, como na sua análise e interpretação, foram utilizados conceitos da teoria Histórico-Cultural vigotskiana e da Psicologia Cultural proposta por Valsiner, com destaque para os processos de ruptura-transição imbricados na trajetória de vida, e para o processo de imaginação que perpassa o curso da vida. A abordagem metodológica foi qualitativa e os participantes foram dois adolescentes em cumprimento de MSEI, em uma Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE), e dois jovens egressos com continuidade infracional em cumprimento de prisão preventiva em um Presídio do Estado da Bahia e um jovem com trajetória de descontinuidade infracional. Na coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: Fotovoz, jogo Túnel do Tempo e Entrevista Narrativa, como caminhos que possibilitaram a narrativa dos sujeitos sobre suas trajetórias de vida, especialmente as infracionais. A análise dos resultados evidenciou trajetórias repletas de rupturas e transições não-normativas que demandaram, dos participantes, a construção de redes de significações na tentativa de superação de rupturas. Entretanto, esses processos de ruptura-transição vivenciados pelos adolescentes e jovens acabaram por criar um “círculo tortuoso”. Embora os participantes tenham percebido e utilizado recursos simbólicos durante o cumprimento da MSEI, esses recursos se mostraram escassos após sua liberação, dificultando o direcionamento de suas trajetórias para transições que possibilitassem a descontinuidade infracional e a construção de novas redes sociais e de significação. Contudo, também

podemos perceber a existência de outros caminhos que sugerem medidas socioeducativas pautadas na incompletude institucional e, portanto, na rede socioeducativa, que se mostrou importante para a construção de uma rede de significações voltada para uma trajetória de descontinuidade infracional.

Palavras-chave: adolescência, juventude, trajetória, rupturas-transições, sistema socioeducativo.

## ABSTRACT

The involvement of adolescents and young people in juvenile offending has been the constant theme of numerous discussions inside and outside the academic world. These discourses involve not only the reduction of the criminal age and aggravation of penalties, but also solutions for the reduction of reincidivism and the ineffectiveness of socio-educational measures in stopping youth illegal behavior. However, few studies to date have focused on youth who have been released from detention facilities and their trajectories after liberation, and therefore on how the networks of meanings built during their incarceration in the juvenile justice system are intertwined with their lives in freedom. The focus of the present work was to give voice to the adolescents and youngsters who, as victims and perpetrators of the context in which they are embedded, became involved in multiple infractions and experienced detention (known as the socio-educational internment measure – MSEI). Our choice for studying youth under the MSEI was due to their experience of institutional practices associated with freedom deprivation and with removal from social life, and with closer assistance by professionals from the juvenile system. Supposedly, under these circumstances, the MSEI could become more effective in the promotion of a trajectory away from crime. In this sense, the general goal of this study was to understand the trajectories of (dis)continuity in illegal behavior among the adolescents and young people who experienced incarceration, departing from their narratives about the past, present and future. Based on the narratives of adolescents and young people, the specific study goals were to check a) the ruptures-transitions embedded in trajectories of repeated offending; b) under what conditions freedom deprivation is configured (or not) as a rupture in life trajectories; c) the resources used by participants in the processes of change or of continuity of offending behavior, and finally, d) how adolescents and young people inside the juvenile justice system imagine their futures. This research was based on the Cultural-Historical Theory of Vygotsky, a perspective that understands the human beings as social beings who act on their world aiming at transforming it, and meanwhile, become transformed by it. Such a transformation has a dialectical nature and enables the construction of meanings about oneself and the world. For data construction, analysis and interpretation, concepts from the Vygotskian Cultural-Historical Theory and from Cultural Psychology proposed by Valsiner were used, with emphasis on processes of rupture-transition, embedded in life trajectories, and of processes of imagination that pervade the life course. The methodological approach was qualitative, and participants were two adolescents under detention (MSEI) in a juvenile justice facility (Community of Socio-Educational Assistance – CASE, two young graduates with continuing infractions in pre-trial detention in a State Prison of Bahia, and a young person with trajectory of infractional discontinuity. In the construction of data, the following instruments were used: Photovoz (voice photo), Time Tunnel Game and Narrative Interviews, as ways to foster the emergence of the participants' narratives about their life trajectories, and especially about trajectories of criminal behavior. Results showed trajectories full of non-normative ruptures and transitions that demanded, from the participants, the construction of networks of meanings in an attempt to overcome ruptures. However, these rupture-transition processes experienced by adolescents and young people have created "tortuous circles". Although the participants perceived and used symbolic resources during the incarceration (MSEI), these resources were scarce after their release, making it difficult for them to orient their trajectories towards transitions that allow for a discontinuity of offending behavior, and towards the construction of new social and

meaningful networks. However, other pathways could also be noticed, suggesting that socio-educational measures may be based on institutional incompleteness and, therefore, on socio-educational networks, which proved to be important for the construction of a network of meanings capable of orienting a trajectory of discontinuity in criminal behavior.

Keywords: adolescence, youth, trajectory, ruptures-transitions, socio-educational system.

## RESUMEN

La participación de adolescente y jóvenes en actos infractores ha sido tema constante de innumerables discusiones dentro y fuera del mundo académico. Los discursos implican tanto la reducción de la edad de la responsabilidad penal y el agravamiento de las penas como soluciones para la disminución de la reincidencia, en cuanto la ineficacia de las medidas socioeducativas como responsable por la continuidad infractora. Sin embargo, pocas investigaciones se centran en la temática del egresado del sistema socioeducativo y su trayectoria después de la liberación y sobre cómo las redes de significaciones construidas a lo largo del cumplimiento de la medida socioeducativa están imbricadas en su curso de vida en libertad. El foco de este trabajo fue hacer ecoar la voz de los adolescentes y jóvenes que, víctimas y verdugos del contexto en el que están insertados, involucraron-se con la vida infraccional y han vivido la medida socioeducativa de la internación (MSEI). Nuestra elección por la MSEI se dio en virtud de que, además de la privación de libertad retirar el adolescente de su convivencia social, es en esta medida que las prácticas institucionales son más regulares y acompañadas por los profesionales y, por lo tanto, supuestamente más efectivas para la promoción de una trayectoria distante de la criminalidad. En ese sentido, el objetivo general de este estudio fue comprender las trayectorias de (des)continuidad infraccional construidas por los adolescentes y jóvenes que han vivido la medida socioeducativa de la internación, a partir de sus narraciones sobre el pasado, el presente y el futuro. Los objetivos específicos fueron, a partir de las narrativas de adolescentes y jóvenes, comprobar a) las rupturas-transiciones imbricadas en su inserción en la vida infraccional; b) en qué condiciones la privación de libertad se configura, o no, como una ruptura en la trayectoria de vida; c) los recursos utilizados por los participantes en los procesos de cambio o de continuidad en su trayectoria infraccional y, por último, d) cómo los adolescentes y jóvenes internos del sistema socioeducativo y prisional imaginan el futuro. Esta investigación se basó en la teoría histórico-cultural de Vygotsky, perspectiva que entiende el hombre como un ser social que actúa sobre el mundo en el sentido de transformarlo, al mismo tiempo que es transformado por él. Tal transformación tiene naturaleza dialéctica y posibilita la construcción de significados sobre sí mismo y sobre el mundo. Tanto en la producción de los datos, como en su análisis e interpretación, se utilizaron conceptos de la teoría Histórico-Cultural vigotskiana y de la Psicología Cultural propuesta por Valsiner, con destaque para los procesos de ruptura-transición, imbricados en la trayectoria de vida, y para el proceso de imaginación que atraviesa el curso de vida. El enfoque metodológico fue cualitativo y los participantes fueron dos adolescentes en cumplimiento de MSEI, en una Comunidad de Atendimiento Socioeducativa (CASE), dos jóvenes egresados con continuidad infraccional en cumplimiento de prisión preventiva en un Presidio del Estado de Bahía y un joven con trayectoria de discontinuidad infraccional. En la recolección de datos, se utilizaron los siguientes instrumentos: Fotovoz, juego Túnel del Tiempo y Entrevista Narrativa, como caminos que posibilitaron la narrativa de los sujetos sobre sus trayectorias de vida, especialmente las infraccionales. El análisis de los resultados evidenció trayectorias repletas de rupturas y transiciones no-normativas que demandaron, de los participantes, la construcción de redes de significaciones en intento de superación de las rupturas. Sin embargo, esos procesos de ruptura-transición vividos por los adolescentes y jóvenes acabaron por crear un “círculo tortuoso”. Aunque los participantes se han percibido y utilizado recursos simbólicos durante el cumplimiento de la MSEI, esos recursos se mostraron escasos después de su

liberación, dificultando el direccionamiento de sus trayectorias para transiciones que hubiere posible la discontinuidad infraccional y la construcción de nuevas redes sociales y de significación. Sin embargo, también pudimos percibir la existencia de otros caminos que sugieren medidas socioeducativas pautadas en la incompletud institucional y, por lo tanto, en la red socioeducativa, que se mostró importante para la construcción de una red de significaciones orientada hacia una trayectoria de discontinuidad infraccional.

Palabras-llaves: adolescencia, juventud, trayectoria, rupturas-transiciones, sistema socioeducativo.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa Conceitual das temáticas abordadas neste estudo.....	25
Figura 2 - Conceitos teóricos abarcados neste estudo .....	87
Figura 3 - Trajetória de vida (Vygotsky, 1978/2003; Zittoun, 2009; Zittoun et al., 2013) .....	97
Figura 4 – Recursos (Gillespie e Zittoun, 2010; Zittoun, 2012; Zittoun et al., 2003).....	107
Figura 5 - Rede de Significações (Rossetti-Ferreira et al., 2004, 2008).....	113
Figura 6 - Cartas do jogo "Túnel do tempo", utilizadas como instrumento para a coleta de dados.....	121
Figura 7 - Trajetória de vida.....	123
Figura 8 - Comunidade de Atendimento Socioeducativo - CASE-CIA.....	134
Figura 9 - Complexo Penitenciário da Mata Escura, Salvador, Bahia.....	136
Figura 10 - Trajetória de vida de Mário.....	149
Figura 11 - Rede de Significações de Mário .....	157
Figura 12 - Trajetória de Bibia .....	160
Figura 13 - Rede de Significações de Bibia .....	169
Figura 14 - Trajetória de vida de Santos.....	171
Figura 15 - Rede de Significações de Santos .....	187
Figura 16 - Trajetória de vida de Enrique.....	193
Figura 17 - Rede de Significações de Enrique.....	216
Figura 18 - Trajetória de vida de Jesus.....	219
Figura 19 - Rede de Significações de Jesus.....	227
Figura 20 - Círculo virtuoso (Zittoun, 2012).....	232
Figura 21 - Aspectos comuns nas trajetórias de continuidade infracional dos participantes da pesquisa .....	233
Figura 22 - Círculo tortuoso de desenvolvimento .....	242
Figura 23 - Rompimento do círculo "tortuoso".....	248

## LISTA DE SIGLAS

CAFE Coordenação de Apoio à Família e ao Egresso  
CAPS Centro de Atenção Psicossociais  
CASE Comunidade de Atendimento Socioeducativo  
CECA Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente  
CNACL Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei  
CNAS Conselho Nacional de Assistência Social  
CNJ Conselho Nacional de Justiça  
COEG Coordenação de Apoio ao Egresso  
CONANDA Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente  
CRAS Centros de Referência de Assistência Social  
CREAS Centros de Referência Especializados da Assistência Social  
DEPEN Departamento de Informações Penitenciárias  
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente  
FASE Fundação de Atendimento Socioeducativo  
FUNDAC Fundação da Criança e do Adolescente  
IBG Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH Índice de Desenvolvimento Humano  
IHA Índice de Homicídios na Adolescência  
IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
MDS Ministério do Desenvolvimento Social  
MEC Ministério da Educação e Cultura  
MP Ministério Público  
MSEI Medida Socioeducativa de Internação  
ONU Organização das Nações Unidas  
PA Pronto Atendimento  
PIA Plano Individual de Atendimento  
PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNCFC Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária  
PNJ Política Nacional de Juventude

PNQ Plano Nacional de Qualificação  
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
SDH Secretaria de Direitos Humanos  
SEAT Seção de Assessoramento Técnico  
SEDH Secretaria Especial de Direitos Humanos  
SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SINASE Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo  
SIPIA Sistema de Informações para Infância e Adolescência  
SNJ Secretaria Nacional de Juventude  
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância  
VEMSE Vara de Execução de Medidas Socioeducativas

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	21
1 VISITANDO A LITERATURA.....	27
1.1 Entre adolescências e juventudes .....	27
1.1.1 Quem são os “suspeitos”? Adolescências e Juventudes “perigosas”: vulnerabilidades que se entrelaçam e constroem realidades .....	32
1.1.2 Um mundo de (im)possibilidades: vítimas e algozes pelos caminhos da violência....	41
1.2 Instituições totais: exclusão que pretende incluir .....	52
1.2.1 Medida Socioeducativa de Internação.....	59
1.3 Egresso: o futuro em forma de liberdade .....	65
1.4 Sobre reincidências e outras histórias.....	71
1.5 Redes de Apoio ao Egresso: realidades possíveis .....	76
2 ENTRE SIGNIFICAÇÕES E TRAJETÓRIAS: VISITANDO A TEORIA .....	86
2.1 Teoria Histórico-Cultural: um olhar sobre o desenvolvimento humano .....	88
2.2 Trajetórias: a vida em curso entre rupturas e transições.....	93
2.3 Imaginação: entre passados e futuros possíveis .....	98
2.4 Recursos: da disponibilidade à utilização.....	105
2.5 Rede de Significações: para ir além dos recursos.....	111
3 PESQUISAR É CONHECER. Abordagem teórico-metodológica.....	115
3.1 Utilização de diferentes instrumentos.....	118
3.1.1 Fotovoz: o falar através do olhar.....	118
3.1.2 Atividade Lúdica: Jogo Túnel do Tempo.....	119
3.1.3 Entrevista Narrativa.....	122
3.2 Procedimentos: caminhos percorridos.....	125
3.2.1 Caminhos percorridos na unidade socioeducativa .....	125
3.2.2 Caminhos percorridos no presídio.....	126
3.3 Aproximação do campo: conhecendo diferentes realidades .....	129
3.3.1 Comunidade de Atendimento Socioeducativo: entre os limites e as possibilidades da internação.....	130
3.3.2 Um retrato da triste realidade das prisões .....	135
3.4 Sujeitos destas histórias .....	139

3.5	A análise: conhecendo os dados .....	141
4	REVELAR PARA COMPREENDER, REFLETIR PARA (RE)CONSTRUIR .....	144
4.1	Entre rupturas e transições: construindo trajetórias.....	148
4.1.1	Adolescentes internos do Sistema Socioeducativo .....	148
4.1.1.1	Mário: o futuro que reencontra ao passado.....	149
4.1.1.2	Bíbia: quando o futuro só quer reencontrar o passado.....	159
4.1.2	Jovens “frutos” do Sistema Socioeducativo.....	170
4.1.2.1	Santos: quando o futuro se torna impossível .....	170
4.1.2.2	Enrique: quando o presente ultrapassa o passado e se impõe ao futuro .....	191
4.1.3	Jovem “fruto” da Rede Socioeducativa.....	218
4.1.3.1	Jesus: quando o futuro se distancia do passado .....	218
4.2	Uma perda no meio do caminho.....	229
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: IMAGINANDO FUTUROS POSSÍVEIS .....	231
5.1	Trajetoórias que se cruzam e redes que se entrelaçam. ....	233
5.2	Perspectivas diante da MSEI: descobrindo possibilidades.....	244
	REFERÊNCIAS .....	253
	APÊNDICE A – Falar do que não foi dito: em meio às questões étnico-raciais .....	275
	ANEXO 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido – Jovem egresso.....	281

## APRESENTAÇÃO

*Quando eu percebi o quanto poderia ser bom pra mim, foi que eu comecei a enxergar as coisas de outro lado, por outro ângulo. Então, fiz duas viagens (de avião), tenho escolaridade, saúde, coisas que eu não tava conseguindo cuidar lá fora, eu to conseguindo cuidar aqui dentro hoje. E quando sair daqui de dentro, eu quero mudar minha vida totalmente. Pra mim (a internação) significa uma oportunidade de ser alguém na vida, de crescer, de acreditar em mim mesmo, de saber que eu sou capaz. Oportunidades que eu não tinha lá fora, eu tô recebendo aqui dentro. Capacitação, estudos, cursos, conhecimentos, conhecer pessoas novas, amizades novas. Aqui é a oficina (de informática) [...] dá uma boa ajuda sabe pra quem quer alguma coisa na vida [...] aprender, de querer evoluir, querer arrumar um emprego que sirva [...].*

Dinho, 19 anos, adolescente privado de liberdade

O trecho que inicia a apresentação desta tese é parte da narrativa de um adolescente autor de ato infracional relativo ao tráfico de drogas, que cumpria medida socioeducativa de internação, e foi um dos participantes da pesquisa realizada para a elaboração da minha dissertação de mestrado, que teve por objetivo compreender os sentidos e os significados construídos por adolescentes sobre a medida socioeducativa de internação (Padovani, 2013). Esta fala ilustra como a internação, como uma das medidas socioeducativas impostas a adolescentes que cometem atos infracionais, pode promover o acesso aos direitos básicos, como educação, saúde, lazer, direitos estes não atendidos para a maioria desses adolescentes em seus contextos de origem. Pode promover também o acesso a experiências, como cursos de capacitação externos, viagens de avião, participação em eventos culturais e sociais, que não fazem parte de sua vida pregressa.

Vivencia-se aí uma situação muito distante da realidade anterior à internação, para a maioria desses adolescentes. Esta vivência pode implicar em uma construção imaginária sobre o futuro em liberdade; construção esta, muitas vezes, pautada no que é oferecido pela Medida

Socioeducativa de Internação (MSEI) e que não fará parte do futuro real desses adolescentes ao regressarem aos ambientes de onde saíram.

As medidas socioeducativas, entre elas a internação, bem como as penas aplicadas aos adultos, têm por objetivo principal preparar o sujeito autor de ato infracional ou crime para um convívio social saudável. Assim, a privação de liberdade visa a proporcionar o melhor caminho para a “(re)inserção” desse sujeito a esse convívio, evitando sua recidiva. Contudo, para isso, a internação e a prisão acabam por retirar a pessoa de seu contexto social, o que as torna ainda mais complexa e questionável, pensando-se que não é possível incluir, excluindo.

A escolha por focalizar, neste trabalho, a privação de liberdade se deve ao fato de esta representar a imposição de algumas bifurcações na trajetória do sujeito que a vivencia. Uma delas ocorre quando esse rompe, ao ser apreendido, com sua “vida no mundão”, distante do convívio com familiares, amigos e de todo o seu ambiente social, distanciando-o, de certa forma, de sua trajetória infracional. Outra ocorre quando da sua liberação, com o seu rompimento com a realidade institucional, com o acompanhamento recebido até então, e se percebe diante da liberdade, de um futuro, muitas vezes, incerto. Soma-se a isso, a complexidade e a dicotomia que fazem parte deste processo, que denota uma relação dialética entre inclusão-exclusão, punição-educação, e que tem um forte impacto na construção da identidade e na forma de imaginar (e vivenciar) o futuro em liberdade (Padovani, 2013).

Muito tem sido discutido sobre este e outros temas que permeiam a vida dos adolescentes e dos jovens na sociedade atual, destacando-se os adolescentes envolvidos no cometimento de atos infracionais e a violência que tem permeado a vida cotidiana. Nesses cenários, os adolescentes atuam tanto como perpetradores quanto como vítimas desta violência. Dentre os assuntos mais discutidos, encontram-se a (in)eficácia das medidas socioeducativas e do sistema prisional, principalmente as medidas privativas de liberdade; a redução da maioria penal; o incremento das penas alternativas em detrimento do aumento da rigidez das penalidades impostas a esses sujeitos.

Cabe ainda destacar que a expectativa criada pelo cumprimento da MSEI, em relação ao futuro do jovem egresso, não perpassa apenas a imaginação do adolescente que a cumpre, mas, principalmente, da sociedade que a percebe como um caminho, necessário e possível, para o afastamento da vida infracional. A MSEI torna-se, portanto, uma oportunidade, senão a única oportunidade percebida, de o adolescente distanciar-se da criminalidade.

No entanto, vale ressaltar aqui o desconhecimento dos operadores e dos profissionais do sistema socioeducativo e do sistema de justiça, além dos pesquisadores da área e da

sociedade civil como um todo, no que se refere às formas como esses adolescentes e jovens projetam seu futuro. Ignoram-se quais as suas expectativas em relação a esse momento de transição para a liberdade e, principalmente, quais os fatores imbricados na continuidade ou não da prática infracional, uma vez que o acompanhamento ao egresso é ainda incipiente no Brasil. Também são incipientes as discussões e, principalmente, as pesquisas sobre como esses vivenciam a liberdade e constroem seu futuro após o cumprimento das medidas socioeducativas, ressaltando-se a de internação, cujo peso se torna ainda maior em virtude do isolamento social imposto ao adolescente.

Esta pesquisa, portanto, buscou preencher esta lacuna ao pesquisar os egressos do cumprimento da MSEI, tentando não apenas conhecer, mas compreender suas trajetórias de vida que envolvam a prática infracional, antes e após a privação de liberdade.

Faz-se necessário salientar que este estudo pode estar carregado de valores, experiências e percepções trazidas pela pesquisadora, que se fazem presentes desde a escolha do tema até a realização da pesquisa, portanto, carrega a compreensão e a vivência sobre a realidade na qual a pesquisadora atuou e vem se debruçando há alguns anos, junto a adolescentes autores de ato infracional. Esta realidade tem indicado que as medidas socioeducativas de internação, em algumas unidades, se apresentam eficazes em seu objetivo de responsabilizar o adolescente pelo seu ato, bem como auxiliar esse adolescente no pensar uma trajetória distante do envolvimento criminal.

O que se pode perceber, entretanto, é que esta eficiência, muitas vezes, se esvai quando esse adolescente sai da instituição e se depara com o futuro, chamado por ele de liberdade, em que contextos de violência e de privação de direitos fazem parte da realidade para a qual eles retornam após sua liberação. Esses fatores dificultam, muitas vezes, o distanciamento à reincidência em atos infracionais, não permitindo que o adolescente construa, de fato, seu futuro distante da criminalidade.

Neste sentido, torna-se importante compreender como são construídos os significados a respeito do futuro e como a expectativa de realizações suscita o imaginário desses adolescentes, a partir dos comportamentos e das práticas que lhe dão suporte, em conjunto com as experiências e as emoções que lhe conferem sentido. Tendo em vista que esses temas permeiam a vida diária dos adolescentes autores de ato infracional, durante e após o cumprimento da MSEI, faz-se necessário conhecer como esses sujeitos constroem significações sobre esses fenômenos e como organizam suas ações a partir desta construção.

A pesquisa destes significados pode ser um caminho para aumentar o conhecimento sobre a realidade que cerca a vida desses sujeitos, permitindo ir além da eficácia ou não das medidas socioeducativas e da prisão, durante sua aplicação. Pode, também, nos possibilitar conhecer como esses adolescentes e jovens vivenciam o futuro em liberdade, quais os aspectos relevantes para o envolvimento ou não em práticas infracionais, o que esperam da sociedade que os recebe e como esta sociedade pode se preparar para esse acolhimento, cumprindo seu papel no retorno desses adolescentes e jovens ao convívio social.

Diante do que foi exposto acima, a questão que norteou a elaboração desta pesquisa foi: Como são construídas as trajetórias de (des)continuidade infracional por adolescentes e jovens que vivenciaram a medida socioeducativa de internação e suas significações em relação ao futuro?

A partir deste questionamento, este estudo teve como objetivo geral compreender as trajetórias de (des)continuidade infracional construídas por adolescentes e jovens que vivenciaram a medida socioeducativa de internação, a partir de suas narrativas sobre o passado, o presente e o futuro. O caminho percorrido, visando a atingir este objetivo, a partir das narrativas de adolescentes e jovens, foi verificar a) as rupturas-transições que estão imbricadas na inserção na vida infracional de adolescentes e jovens; b) em que condições a privação de liberdade se configura, ou não, como uma ruptura na trajetória de vida infracional; c) a utilização dos recursos nos processos de mudança ou de continuidade em sua trajetória infracional e, por fim, d) como os adolescentes e jovens internos do sistema socioeducativo e prisional imaginam o futuro.

Visando facilitar uma melhor visualização do caminho norteador na elaboração deste trabalho, bem como dos principais conceitos abordados neste estudo, apresentamos, na Figura 1, um Mapa Conceitual das temáticas abordadas neste estudo.

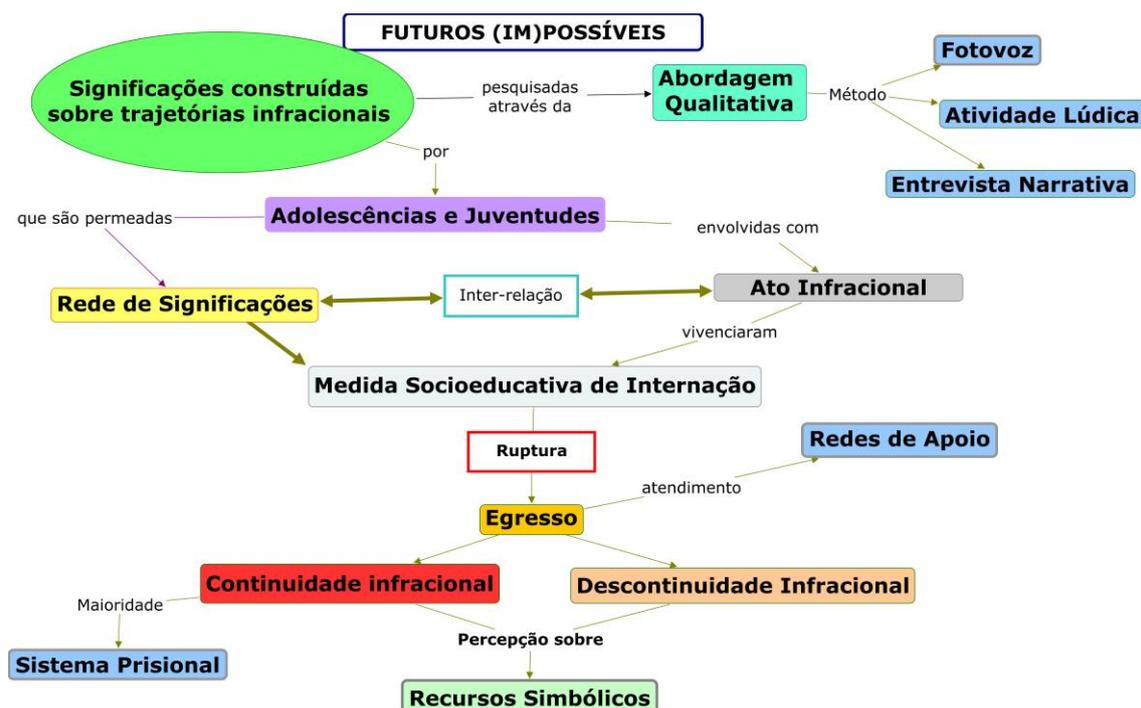


Figura 1 - Mapa Conceitual das temáticas abordadas neste estudo  
 Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

No Capítulo 1, expõe-se uma revisão da literatura sobre o tema focalizado do estudo, apresentando os conceitos de adolescência e juventude, perpassando aspectos ligados aos adolescentes e jovens periféricos, “alvo” principal quando a temática envolve o sistema de justiça e, principalmente, a privação de liberdade. A partir daí, discorre sobre os riscos a que está exposta esta parte da população, interligados às questões socioculturais que envolvem a prática infracional. Também são expostas algumas considerações sobre as instituições totais, com suas contradições em virtude de suas marcas culturais e sociais, instituições que envolvem o sistema de justiça e a medida socioeducativa, dando ênfase à de internação. O egresso da MSEI, foco central deste trabalho, também é abarcado aqui, junto à questão da reincidência infracional e às redes de apoio ao egresso.

No Capítulo 2, é apresentado o marco teórico no qual se pautou este trabalho, a teoria histórico-cultural iniciada com Vigotski, enfatizando a construção de significados e a imaginação. Também são apresentados, pautando-se em Zittoun, os conceitos de trajetória de vida, bem como a díade ruptura-transição, além de suas considerações sobre a utilização de recursos no processo de transição pós ruptura, ao longo da trajetória de vida.

O Capítulo 3 apresenta o caminho percorrido ao longo da coleta de dados da pesquisa, iniciando com a apresentação da abordagem teórico-metodológica adotada e, posteriormente,

os instrumentos utilizados, os procedimentos realizados, bem como os espaços nos quais as coletas foram realizadas. Finaliza com uma breve exposição sobre os participantes da pesquisa, tendo em vista que uma apresentação mais aprofundada de cada um deles encontra-se no Capítulo 4.

O Capítulo 4 expõe a discussão dos dados coletados, no qual são apresentadas as trajetórias dos adolescentes e jovens participantes da pesquisa, com seus processos de rupturas-transições e os recursos utilizados para superar estes processos, além de apontar para a rede de significações construídas pelos participantes ao longo do curso da vida. Neste capítulo também tratamos, brevemente, as questões étnico-raciais envolvidas com a temática deste estudo.

Encerrando o trabalho, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais, buscando fazer uma síntese analítica e interpretativa dos resultados da pesquisa, de forma a contribuir empírica e teoricamente para o conhecimento do objeto sobre o qual se debruçou ao longo desta trajetória.

## 1 VISITANDO A LITERATURA

### 1.1 Entre adolescências e juventudes

*Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério  
O jovem no Brasil nunca é levado a sério [...]  
Eu sei como é difícil acreditar  
Mas essa porra um dia vai mudar  
Se não mudar, pra onde vou... [...]  
A polícia diz que já causei muito distúrbio  
O repórter quer saber por que eu me drogo  
O que é que eu uso. Eu também senti a dor  
E disso tudo eu fiz a rima  
Agora tô por conta  
Pode crer que eu tô no clima [...]  
Revolução na sua mente você pode você faz  
Quem sabe mesmo é quem sabe mais [...]  
O que eu consigo ver é só um terço do problema  
É o Sistema que tem que mudar  
Não se pode parar de lutar  
Senão não muda  
A Juventude tem que estar a fim,  
Tem que se unir,  
O abuso do trabalho infantil, a ignorância  
Só faz destruir a esperança  
Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério  
Deixa ele viver! É o que Liga.  
Charlie Brown Jr<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Trecho da música “Não é sério”. Letra completa disponível em <https://www.letras.mus.br/charlie-brown-jr/6008/>, acessado em Junho/2017.

A adolescência e a juventude são temas públicos atuais e são, desde o século XVIII, regidas por legislação própria, voltada ao atendimento dos sujeitos que vivenciam estas fases do desenvolvimento.

O conceito de adolescência nem sempre fez parte do cotidiano social, mas foi se constituindo ao longo da história. Esta forma atual de perceber a adolescência teria sido construída a partir da Primeira e Segunda Guerra Mundial (Ariès, 1973/1981). Para Morin, educador citado por Cairus e Conceição (2010), a adolescência passou a ser discutida a partir de 1950, com a eclosão das culturas juvenis americanas, e tinha, em seu bojo, a ambivalência de participar da cultura de massa, ao mesmo tempo em que buscava se diferenciar desta cultura.

A adolescência é definida juridicamente no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), como a faixa etária de 12 a 18 anos, e, nos casos expressos em lei, entre 18 e 21 anos de idade, ou seja, o adolescente poderá cumprir MSE até os 21 anos, quando o ato foi cometido antes da maioridade penal, mesmo que a medida imposta seja posterior a esta idade. A juventude, de acordo com o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), compreende a faixa etária de 15 a 29 anos. A Política Nacional de Juventude – PNJ, elaborada em 2005, subdivide esta faixa etária em três grupos: jovens de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos. Esta subdivisão tem como objetivo a criação de programas e projetos que melhor atendam a demanda de cada uma delas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revela que 38% da população são formados pelo grupo etário de até 24 anos. De acordo com a síntese de indicadores sociais de 2012 (IBGE, 2013), 24,7% da população são formados por jovens de 15 a 29 anos, o equivalente a quase 50 milhões de pessoas nesta faixa etária. Vale destacar que esta população já foi maior e vem tendo constantes declínios ao longo dos últimos dez anos. Em 1980, os jovens totalizavam 29% da população brasileira. Este declínio se deve a inúmeros processos socioculturais ligados à urbanização e à modernização, que influenciam as taxas de fecundidade (Waiselfisz, 2014). Estas mudanças culturais podem ser percebidas na queda do percentual de crianças e adolescentes e no aumento da população com mais de 40 anos. De acordo com dados apresentados pelo IBGE (2015), houve diminuição da população em diversas faixas etárias relativas à infância, adolescência e juventude. No entanto, entre os fatores que influenciaram esta queda parece não se dever apenas a mudanças socioculturais

quanto à reprodução humana, mas podemos inferir que envolvem também as situações de vulnerabilidade a que são expostos os sujeitos nesta faixa etária, situações estas que serão discutidas posteriormente.

A adolescência e a juventude são percebidas, por alguns especialistas do desenvolvimento e por inúmeras áreas do conhecimento, como um período de transformações, em que incertezas, questionamentos e uma gama de sentimentos dicotômicos fazem parte da forma como os sujeitos vivenciam sua realidade. A adolescência foi estudada, por um longo período de tempo, a partir de uma perspectiva universalista, a-histórica e distanciada da cultura, sendo compreendida como fase natural, essencial e inerente ao desenvolvimento. Contudo, esta concepção pautava-se em um determinado adolescente, a partir de interesses sociais de um período histórico e cultural, sem considerar os diferentes contextos nos quais esses sujeitos estavam inseridos e que influenciavam suas experiências e a complexidade de fatores que faziam parte destas experiências (Berni & Roso, 2014; Mayorga & Pinto, 2013; Nirenberg, 2011).

A adolescência manteve este caráter de universalidade em virtude de estar atrelada à puberdade, conferindo-lhe um caráter biológico que faz referência a mudanças corporais e hormonais, atreladas, principalmente, a turbulências e dificuldades. Entretanto, o conceito de adolescência pode assumir várias formas a depender de sua inserção histórica e cultural, pois se relaciona aos comportamentos psicossociais (Berni & Roso, 2014; Padovani, 2013; Ozella & Aguiar, 2008; Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010).

A juventude também tem sido universalizada como um momento de transição, tanto nos discursos como nas práticas e acaba por vivenciar o mesmo processo imposto à adolescência. Calligaris (2000) ressalta a normatividade e a linearidade das mudanças desenvolvimentais, atreladas à moratória social na qual os adultos são responsáveis pelos jovens até que a sociedade reconheça seu papel social e, por via deste reconhecimento, autorize esses jovens a vivenciar de forma plena a vida social, produzindo, amando, realizando seus sonhos. Portanto, segundo o autor, a adolescência e a juventude precisam de um olhar que as reconheça e as legitime.

O discurso que perpassa o conceito de adolescência e de juventude é carregado de um ideal social e institucional (Marcial, 2013), discurso que a sociedade tem em relação a certos sujeitos, aos quais dota de características que os definem. Sua construção, ao longo do tempo, pautou-se no símbolo da rebeldia e da insubmissão às regras (Debert, 2010), características que ainda fazem parte do discurso social sobre o que é ser adolescente ou jovem,

principalmente se relacionado a uma faixa socioeconômica. A valorização desta etapa, como espaço de dinamismo e criatividade, é mais recente.

As concepções tanto de adolescência quanto de juventude, assim como a infância, estão sempre atreladas ao futuro, a um processo de vir a ser, que minimizam a experiência pessoal do tempo presente (Oliveira & Trancoso, 2014).

Neste sentido, estes discursos naturalizantes impossibilitam a inserção do adolescente e do jovem como construtor de sua realidade, como sujeito capaz de construir possibilidades diante de suas experiências e de ser reconhecido socialmente como autor de sua própria história.

A experiência desses sujeitos, portanto, está permeada por processos e interações que envolvem o criar e a relação com cada ambiente cultural, político e social que o cerca. Estes ambientes se pautam, atualmente, na valorização do consumo, no hedonismo e na falta de responsabilidade, aspectos que são socialmente previsíveis em virtude das concepções relacionadas a esta faixa etária (Oliveira & Trancoso, 2014).

Para uma melhor compreensão sobre esta população, devemos pensar em adolescências e em juventudes, no plural, tendo em vista as diversas classes sociais, posicionamentos políticos, questões de gênero e etnia, envolvidos nesta definição. Devemos pensar em adolescência como categoria social, como fenômeno social, que é, ao mesmo tempo, uma circunstância social e um aspecto sociocultural e que passa a ser reconhecida em dado momento histórico, entre os séculos XVIII e XIX, tendo seu ápice no século XX. Nesse período, começam a ser pensadas políticas públicas voltadas a atender, especificamente, esta fatia da população (P. R. C. da Cunha, 2013; Nirenberg, 2011; Ozella & Aguiar, 2008; Uchôa, 2013).

Vale lembrar que tanto as estruturas sociais como as mentais têm raízes históricas e, desta maneira, são construídas e sofrem influência da cultura na qual estão inseridas, ao mesmo tempo em que constroem cultura. A legislação, as políticas, as instituições de atenção são construídas a partir deste movimento dialético entre cultura e indivíduo. Esta relação está presente na forma como os indivíduos significam sua realidade. Neste sentido, o desenvolvimento e a constituição da subjetividade devem ser analisados como sistemas complexos que são produzidos em nível social e individual, de forma simultânea, já que a subjetividade atua sobre a realidade, modificando-a e é por ela modificada, num processo dialético (G. L. dos Santos, 2010; Vygotsky, 1978/2003).

Assim, neste trabalho, contrapõe-se à ideia da existência de uma essência eterna e universal do homem e se defende que o ser humano se desenvolve e se atualiza, constituindo-se ao longo de sua história de vida, a partir de suas relações com o outro e com o ambiente. Isto ocorre através da significação dada pelo indivíduo ao que é vivenciado, enfatizando-se as relações sociais e os significados na constituição do comportamento humano (Bock, 2004; Ozella & Aguiar, 2008; Padovani, 2013; Padovani & Ristum, 2013).

A adolescência, assim como a juventude, deve ser pensada como processo e construção histórica e cultural, a partir das práticas que lhe conferem sentido. Para compreender este momento do desenvolvimento é preciso estar atento aos estigmas, à normatização e à criminalização de suas características, de seus estilos de vida e de sua forma de se expressar e se colocar no mundo. Desse modo, fazem-se necessárias ações que busquem sua proteção social e um desenvolvimento integral, ações que se distanciem da restrição, da incapacidade, da repressão, mas que considere a condição deficitária a que esta juventude está exposta, como as desigualdades sociais, culturais e econômicas que interferem em seu desenvolvimento e na transição para a adultez (Marcial, 2013; Uchôa, 2013; Urresti, 2011).

Estes períodos podem vir a ser um momento de maior vulnerabilidade para os que vivenciam contextos de privação de direitos e de violência. A vulnerabilidade que permeia a vida desses indivíduos, contudo, não é regida por relações de causa-efeito, mas se vincula aos contextos, mediações, avaliações, e está relacionada a questões éticas, culturais, sociais, políticas e materiais, que se constituem em um indicador de privações que a sociedade impõe a determinados cidadãos (Cruz-Neto, Moreira, & Sucena, 2001; Menezes, Costa, & Santos, 2013; Moreira, 2013; Nuñez & Pernas, 2010; Padovani, 2013).

As ações infracionais dos adolescentes precisam ser analisadas levando-se em consideração as situações de desigualdade social, sem, entretanto, atrelá-las, necessariamente, à pobreza e à classe social. O que está em jogo são os diversos fatores de risco que expõem esta parcela da população a uma situação de vulnerabilidade, como a falta de oportunidades, o preconceito, a falta de perspectivas em relação ao projeto de vida, que cedem espaço ao desemprego, ao subemprego e, paralelamente, à indústria do tráfico de drogas e ao envolvimento infracional (Melo, 2014).

O sentimento de não pertencimento, a falta de projetos e a falta de expectativa em relação ao futuro, somados à situação de violência, aos distanciamento de instituições como escola e trabalho, bem como a falta de esperança e o sentimento de impotência diante do próprio destino, são fatores que, unidos ao que é exigido socialmente do adolescente, pode

expô-lo ao cometimento de atos infracionais, o colocando em uma posição de suspeito frente ao sistema policial e de justiça, por exemplo (Gallo & Williams, 2005; Nuñez & Pernas, 2010). Suspeito não é apenas alguém que comete um delito, mas também envolve um perfil específico de sujeito que pode vir a cometê-lo, como o público que vive em locais periféricos, perigosos, violentos ou os conhecidos “capitães de areia” que perambulam pelas cidades.

### **1.1.1 Quem são os “suspeitos”? Adolescências e Juventudes “perigosas”: vulnerabilidades que se entrelaçam e constroem realidades**

*O Brasil convive, tragicamente, com uma espécie de “epidemia de indiferença”, quase cumplicidade de grande parcela da sociedade, com uma situação que deveria estar sendo tratada como uma verdadeira calamidade social [...]. Isso ocorre devido a certa naturalização da violência e a um grau assustador de complacência do estado em relação a essa tragédia. É como se estivéssemos dizendo, como sociedade e governo, que o destino desses jovens já estava traçado.*

Atila Roque<sup>2</sup>

Atila Roque disse esta frase ao se referir aos homicídios de adolescentes e jovens, porém a utilizamos aqui porque esta “epidemia da indiferença” da qual o autor fala não se aplica apenas em relação à mortalidade desta parcela da população, esta indiferença perpassa todas as demais violências a que esses adolescentes e jovens estão expostos (Waiselfisz, 2014).

Violências cotidianas, complexas, às vezes imperceptíveis até mesmo para quem as vivencia, violências que estão relacionadas à situação de vulnerabilidade e que vão

---

<sup>2</sup> Trecho do texto “Epidemia da Indiferença”. Texto completo disponível em <https://anistia.org.br/noticias/epidemia-de-indiferenca/>, acessado em Junho, 2017.

construindo realidades concretas que se impõem na vida desses sujeitos ao longo da sua trajetória de vida e que podem dificultar seu desenvolvimento.

Entretanto, pouco, ou quase nada, se discute sobre o contexto de violência que faz parte da trajetória de vida de muitas pessoas no Brasil, grande parcela de crianças, adolescentes, jovens, e mesmo adultos e idosos, estão expostos a situações cotidianas de violência, não apenas a violência física, para a qual a morte é seu extremo, mas também as violências verbais, psicológicas e institucionais, que permeiam a vida diária e que, muitas vezes, sequer são percebidas como violências. Neste trabalho, buscaremos discutir sobre estas violências habituais, habituadas e naturalizadas, muitas vezes, por quem as vivenciam e, principalmente, pela parte da sociedade que apenas as assistem.

Como exposto anteriormente, podemos falar de inúmeras adolescências e juventudes, diferentes entre si em virtude dos contextos socioeconômicos e culturais nos quais se referenciam. Assim, jovens e adolescentes, especialmente os periféricos, precisam lidar com muitas limitações impostas pela realidade que os cerca.

Além disso, esta realidade circundante não os coloca apenas em uma situação de vulnerabilidade, sujeitando-os a inúmeros fatores de risco, mas os expõem a uma visibilidade incriminatória que perpassa a representação social sobre as adolescências e juventudes que vivem na periferia, representação que pode ter um impacto direto na ação policial e judicial, como veremos mais à frente, com o aprisionamento frequente desta parcela da população.

A exposição a inúmeros fatores de risco pode contribuir para a construção de uma subjetividade permeada pelo medo, pela desesperança, pela falta de perspectiva, caminho fértil para o distanciamento das instituições que poderiam contribuir para a manutenção de uma rede de proteção, como a escola, um trabalho digno, os agentes do Estado, na figura da Segurança Pública, minimizando as possibilidades de adolescentes e jovens de trilhar pelo caminho do envolvimento infracional.

Em um contexto pautado na produção e reprodução de relações violentas, precisamos pensar estas diferentes violências a partir de um olhar distanciado da culpabilização e da penalização, principalmente de uma determinada parcela da população, reconhecendo seus direitos, a partir do reconhecimento das consequências da desigualdade e da exclusão social, racial, econômica (Prado, 2014; Moreira, 2013; S. C. Silva, 2012).

Este processo de exposição a inúmeras violências, que envolve a discriminação, a exclusão, a marginalização, a vitimização, faz parte da trajetória de inúmeros adolescentes e jovens, principalmente dos que cometeram atos infracionais e lotam as instituições

socioeducativas no país. Estes sujeitos foram privados do acesso à diferentes oportunidades, o que denota que o envolvimento infracional está envolto por contextos mais amplos, que vão muito além de apenas responsabilizar o sujeito em virtude do não cumprimento dos seus deveres frente aos padrões sociais impostos (S. C. Silva, 2012).

Os adolescentes e jovens que vivenciam contextos de exclusão se deparam com inúmeros obstáculos e, muitas vezes, não recebem o apoio necessário para superá-los. O ato infracional, nesse contexto, pode ser uma alternativa que os mantém equilibrados, que permite lidar com a realidade. Embora esta ação os desvie do socialmente (e legalmente) normativo, o ato infracional pode ser uma forma de enfrentamento diante de um sistema familiar e social que os expõem a uma situação vulnerável. Os adolescentes e jovens, no Brasil, têm vivenciado o papel de vítimas e de algozes nesses contextos. De um lado, têm sido apontados como os mais envolvidos com a violência, chamada de “criminalidade” e, por outro, também são os mais vulneráveis às inúmeras violações e mesmo à violência mais extrema, o homicídio (Cairus & Conceição, 2010; Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF, 2011; Silva & Oliveira, 2016).

Ao ingressar no cometimento de atos infracionais, os adolescentes apenas revelam mais um fator de vulnerabilidade entre tantos já vivenciados por eles, conforme discutiremos mais profundamente ao longo da análise dos dados coletados. Compreender, portanto, algumas destas “motivações” relacionadas ao envolvimento com a criminalidade, compreender quais os fatores de risco podem estar imbricados nestas motivações, é essencial para se pensar em estratégias de enfrentamento a esta situação.

Conforme salienta a UNICEF (2011, p.52), a maior parte dos adolescentes acaba por ter contato com a lei na condição de vítima, pois,

Na prática, embora uma pequena proporção de adolescentes desenvolva hábitos negativos, como abuso de drogas, comportamento violento e criminalidade, que condicionam de forma adversa o curso de sua vida adulta, a grande maioria avança para a idade adulta, aceita os códigos de conduta prevalentes e preocupa-se com o comportamento criminoso das gerações posteriores.

Adolescentes e jovens são uma parcela da população que está mais vulnerável a certos fatores de risco, como a baixa escolaridade e o distanciamento do ambiente educacional, as dificuldades de inserção em um mercado de trabalho formal e com remuneração e condições dignas de exercer uma atividade, formando o grupo mais vulnerável diante da violência fatal, impetrada por adultos, pelas várias instâncias do Estado e também a população que mais sofre com o preconceito étnico-racial.

Muitos pesquisadores (Adorno, 2015; Alcântara, 2007; Cairus & Conceição, 2010; Ferreira, Albuquerque, & Calado, 2013; Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF, 2011; Padovani, 2006; Pereira, Reis, & Costa, 2015; G. L. dos Santos, 2010; Silva & Oliveira, 2016; Silva & Rossetti-Ferreira, 2002; entre outros) têm se debruçado sobre a temática que envolve os fatores de risco e de proteção vivenciados pela população, principalmente em relação à infância e à adolescência, fases consideradas de maior vulnerabilidade frente a estas questões e, principalmente, frente aos riscos impostos pelos contextos nos quais estão inseridos. Vulnerabilidade é aqui conceituada, conforme Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima e Martinelli (2002, p.13), como sendo “o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade”.

Os fatores de risco podem envolver questões étnico-raciais, dinâmica familiar e inserção do adolescente no ambiente doméstico, dinâmicas sociais que perpassam a comunidade, aspectos pessoais, relações interpessoais, bem como sua relação com instituições outras, como a escola, o trabalho, o lazer e, inclusive, a criminalidade (Adorno, 2015; Alcântara, 2007; Ferreira et al., 2013; Padovani, 2006; Pereira et al., 2015; G. L. dos Santos, 2010; Silva & Rossetti-Ferreira, 2002).

Neste sentido, queremos salientar que, ao falar dos adolescentes e jovens que vivenciam o sistema socioeducativo e prisional, estamos falando de uma população específica que tem, portanto, características próprias e cuja realidade envolve questões raciais, acesso precário aos direitos sociais fundamentais, como educação, saúde, moradia, lazer e cultura, profissionalização deficiente, desemprego ou subemprego, além de alta exposição à violência urbana. Trata-se de situações concretas que fazem parte do cotidiano desses sujeitos e que perpassam toda a sua trajetória até o ingresso no sistema prisional.

Embora o Brasil não se apresente como a região mais pobre do mundo, com certeza é uma das regiões onde a inequidade se apresenta como um grande obstáculo para o desenvolvimento de muitos de seus habitantes (IBGE, 2015). O índice de Gini<sup>3</sup> (IBGE, 2015), que mede a desigualdade socioeconômica no país, foi de 0,497 em 2014 (ano da última avaliação), revelando a má distribuição de renda e o abismo existente entre as classes socioeconômicas. O Nordeste é uma das regiões de maior desigualdade e que concentra a

---

<sup>3</sup> O índice de Gini é uma medida de desigualdade que varia de 0 a 1, sendo que em “0”, todos teriam o mesmo rendimento e “1” representa a máxima desigualdade.

maior proporção de pessoas que vivem com até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo per capita. A Bahia apresentou índice de Gini de desigualdade igual a 0,506, denotando as más condições de vida de grande parte da população do estado.

Segundo dados da UNICEF (2011), 38% dos adolescentes no Brasil vivem em situação de pobreza, sendo que entre os afrodescendentes esse número chega a 56%. Neste sentido, a organização aponta que “o acesso igualitário a direitos é imprescindível para o desenvolvimento dos adolescentes, sendo a iniquidade uma grande barreira ao pleno cumprimento dos direitos dos adolescentes definidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança e outros instrumentos” (UNICEF, 2011, p.8).

Embora se possa argumentar que a concentração de renda tem se mantido ao longo de décadas, o que poderia explicar a relação da desigualdade com a violência, Adorno (2002) ressalta que a desigualdade não é vivenciada da mesma forma na atualidade como o era décadas atrás. O aumento dos padrões de consumo (e sua imposição), bem como a possibilidade de acesso aos bens duráveis, atinge todas as classes da população, no entanto, nem todos os sujeitos terão garantido o acesso a estes e também a outros bens, como é o caso dos direitos sociais como escola, saúde, cultura, lazer.

Os adolescentes e jovens que se encontram às margens do “banquete social”, que vivem expostos à exclusão social e racial, apresentam características que lhe são comuns e que funcionam como marcadores sociais da desigualdade. Ao diferenciá-los do restante da população, estes marcadores os colocam em uma escala hierárquica de menor valorização social, referenciais que os expõe não apenas à violência, mas à marginalização e, em consequência, ao encarceramento e à morte (Rocha, 2011; Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), 2014b; Silva & Oliveira, 2016; Simão, 2014; Teixeira, 2015).

Questões como a composição familiar e o abuso de drogas também colocam uma parcela da população de adolescentes e jovens em uma situação de vulnerabilidade. Em pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2012), com adolescentes privados de liberdade, 43% informaram terem sido criados apenas com a mãe e 38% com a presença de ambos os pais, fato que desmistifica o reducionismo de que adolescentes criados apenas pela mãe têm maior probabilidade de envolver-se com a criminalidade, já que os índices são muito próximos. Os demais declararam terem sido criados sem a presença da genitora (4%) ou pelos avós (17%). Vale destaque de que 14% dos adolescentes declararam ter filhos (CNJ, 2012), fato relevante ao pensarmos sobre as questões que envolvem a gravidez na adolescência.

Outro fator de destaque ao estudarmos a diversidade contextual que envolve a vida de adolescentes e jovens no Brasil, é a relação pobreza-periculosidade/criminalidade que tem sido tão cristalizada e tem nos colocado frente à armadilha de quase que mecanicamente fazer esta vinculação. No entanto, esta relação imediata tem sido utilizada para justificar e, portanto, apoiar a necessidade de vigiar e reprimir os pobres, contribuindo para o discurso social existente. O que causa preocupação diante desta questão é que esta visão tem orientado as políticas públicas de segurança pública, desde o início do século XX (Coimbra, 2001).

Partindo-se do pressuposto de que a realidade e os sujeitos que a vivenciam são produções históricas e culturais, e não estão postos a priori, mas são construídos por práticas sociais (Coimbra, 2001), destacamos que a mídia não apenas faz parte de uma destas práticas, como colabora para que outras se estabeleçam. Um bom exemplo disso é a construção midiática sobre a violência, a partir dos “territórios dos pobres”, que são apresentados a partir do estigma de que são locais violentos por natureza e, portanto, perigosos à população (Coimbra, 2001). Conforme aponta a autora,

As formas como a mídia produz o real, verdades, fantasias, falas autorizadas, história e memória também atravessam os temas sobre a violência quando estão sendo marcados e identificados, por esses meios de comunicação, os "suspeitos", os "enfermos", os "discrimináveis", os "perigosos", os "infames". Aqueles que são considerados suspeitos quando não estão tomando conta dos nossos filhos, limpando nossas casas, entrando pelo elevador de serviço (Coimbra, 2001, p.58).

A mídia tem papel importante, portanto, na produção dos “indesejáveis”, daqueles que não podem fazer parte da vida dos “melhores”, dos que devem ser evitados ou até eliminados para que não seja possível serem vistos, numa luta constante entre nós e os outros (Bauman, 2017; Coimbra, 2001). Para esses sujeitos “perigosos e ameaçadores”, são construídas identidades que tornam homogêneas as “formas de sentir, viver e agir” e que podem, com isso, desqualificar crianças e adolescentes que vivem à margem e, a partir disso, fazê-los acreditar que, por serem pobres, devem ser excluídos (Coimbra, 2001).

Neste sentido, as prisões do país, que podem ser comparadas a “campos de concentração para pobres”, se parecem mais com um “depósito industrial dos desejos sociais” do que uma instituição judiciária que pretende dissuadir, neutralizar ou reinserir seus sujeitos (Wacquant, 1999). Para Bauman (2017), existem espaços, como a prisão, que são campos de despejo de resíduos humanos, destinados àqueles com os quais parte da sociedade não deseja ter contato, por não fazerem parte do que considera “aprazível”.

Alguns estudiosos sobre o tema, como Tonry (2006) refere que o crime comum está relacionado às desvantagens pessoais ou a uma desorganização da sociedade. Segundo o autor, períodos de intolerância, principalmente relacionados à ânsia social por punições mais severas, bem como à situação de vulnerabilidade da classe média frente a crises econômicas, tem desencadeado políticas públicas de segurança mais voltadas à punição, sem a socioeducação que se faz necessária, e mudanças na legislação, visando ao endurecimento das penas. Contudo, estas ações são muito mais voltadas aos interesses políticos, relacionados ao “jogo político” do que, de fato, ações cujo interesse maior seja a busca de soluções pautadas em estudos e conhecimentos. Entretanto, ainda de acordo com Tonry (2006), esses momentos não revelam, de fato, um aumento da criminalidade, mas sim um julgamento social mais intolerante e uma política populista mais presente.

Coimbra (2001) busca destacar a produção da “imagem da criminalidade”, da insegurança e do medo, e, principalmente, do “tipo de criminoso”. Esta produção, conforme aponta Bauman (2017), ao focar a criminalidade nas classes pobres, por exemplo, a sociedade cria uma imagem de criminoso que acaba, de um lado, por excluir sujeitos que não se enquadram neste perfil e que, portanto, não causam insegurança e, por outro lado, os sujeitos que se encaixam nesta imagem tendem a não ser percebidos como sujeitos passíveis de consideração, causadores de medo e, com isso, devem ser excluídos do convívio social (Coimbra, 2001).

Ao longo da história, a busca por “bodes expiatórios” responsáveis pela violência e pela criminalidade foi sofrendo algumas alterações (veremos que não muitas). No início do século XX eram as questões raciais. Nos anos 40 e 50 ficaram por conta do ambiente no qual os sujeitos estavam inseridos, ambientes pobres, sem estímulos etc. Entre 60 e 70, a família “desestruturada” passou a ser responsabilizada (Coimbra, 2001). Entretanto, os motivos coexistem em todos os momentos da história, sendo que alguns se sobrepõem a outros, a depender do contexto social da época. Porém, o que realmente chama a atenção é que não apenas sempre se procura a quem culpar, buscando responsáveis pela situação, como, principalmente, ainda hoje os motivos ainda persistem os mesmos.

Para Coimbra (2001, p.250), as “classes perigosas” têm um “rosto” e este rosto se apresenta como homogêneo, identitário e, neste sentido, imutável, pois este “rosto” se refere às pessoas que têm um destino conhecido e, principalmente, previsível.

Adorno (2002) apontou que a criminalidade não reside na pobreza, mas na criminalização das pessoas pobres, ou seja, o problema reside no foco dado pelas agências de

controle social (entre elas a polícia e a justiça) diante da violência e dos atos criminosos praticados pelos pobres e na rigorosidade com que estas agências punem negros, pobres e imigrantes. Isso indica que o racismo tem sido um forte fator de exclusão e de estigmatização e reforça o discurso de que os negros são mais propensos à criminalidade (Cruz, 2010; Matijascic & Silva, 2016; Rocha, 2016).

Neste sentido, vale aqui salientar que o adjetivo “criminoso” é usado para incriminar uma classe específica da população, tendo em vista que muitos criminosos não são assim percebidos, ou porque seus crimes são coletivos e não visíveis à população, ou porque fazem parte de uma classe social que tem um olhar da sociedade mais permissivo e menos culpabilizador. Assim, quando a frase: “bandido bom é bandido morto” é pronunciada, quem a diz muitas vezes não percebe que já elegeu qual é o bandido que é bom morto e qual o bandido que não precisa morrer para “pagar” pelos seus crimes.

Conforme bem traduz Misse (2010, p.18), é “como se alguns fatores sociais se alimentassem reciprocamente em algo como uma causação circular acumulativa”. Os fatores de risco, portanto, se retroalimentam, ocasionando, por um lado, uma “acumulação de desvantagens”, e por outro, uma exposição maior tanto às estratégias da organização criminosa quanto das organizações que deveriam combatê-la. Conforme aponta o autor, “além da associação entre acumulação de desvantagens e incriminação preventiva de certos “tipos sociais”, desenvolveu-se um persistente processo de ‘sujeição criminal’” (Misse, 2010, p.18). Este círculo de retroalimentação pode ser percebido nas trajetórias de tantos adolescentes, entre os quais os participantes desta pesquisa como veremos mais adiante.

Este círculo que perpassa a vida de muitas crianças e adolescentes vai, ao longo do caminho, definindo uma “identidade social estigmatizada”, identidade que terá grande papel na determinação de quem participa dos espaços escolares ou de quem terá ensino de má qualidade, de quem terá seus direitos básicos garantidos ou seguirá dependendo da benevolência do Estado, de quem ficará desempregado ou subempregado e de quem terá os melhores cargos, inclusive em função da escolarização de qualidade; identidade que, principalmente, irá perpassar quem serão os puníveis e quem serão os protegidos pela polícia e pela justiça (J. F. Guimarães, 2014).

O crescimento rápido e desordenado das cidades, um sistema escolar inadequado às novas exigências e desafios do mercado, a instabilidade profissional, bem como o acesso precário aos bens e serviços essenciais, somados a uma grande parcela da população que vive as voltas com o desemprego, “são fatores que forjam as rupturas sociais e o aumento do

número de outsiders, da “população redundante”, que são o contingente de rejeitados da sociedade consumidora” (Cruz, 2010, p.76).

A vida social atual, neste sentido, exige certa limpeza, certa assepsia, portanto, a sujeira deve ser não apenas escondida, mas eliminada, já que incomoda aos olhos, porém não através da superação e da transformação desta sujeira em algo melhor, mais bonito, mas através da eliminação, como resíduos que não mais têm serventia, pois não são úteis à produção em um mercado capitalista de consumo (Bauman, 2017; Coimbra, 2001).

Diante da realidade na qual se insere grande parte da população no país, S. C. Silva (2012) destaca que os adolescentes se encontram “privados de liberdade” muito antes de sua apreensão, já que estão distantes de terem garantidos inúmeros direitos e a “prisão” surge apenas como um acaso que faz parte da “vida de privações” a que já estão expostos ao longo de suas trajetórias, neste sentido, as privações vivenciadas por eles não são apenas de “cunho socioeconômico, mas a privações de afeto, de vínculos familiares e comunitários, de educação, de saúde, de esporte, de lazer, de expectativas de vida e de futuro, ou seja, de possibilidades de liberdade” (S. C. Silva, 2012, p.114).

A realidade que lota o sistema socioeducativo e prisional é de uma população com pouca escolaridade, desempregada ou com subemprego, baixo nível socioeconômico, minorias étnico-raciais, confirmando que o sistema judiciário tem replicado, em seu espaço, as desigualdades que podem ser percebidas na sociedade como um todo.

Adorno (2002) questiona como uma sociedade pode falar em direitos humanos diante de tamanha desigualdade social, como falar de violência se direitos sociais fundamentais, como trabalho, educação, saúde, não são garantidos para parte considerável dos cidadãos brasileiros. O autor salienta ainda que os problemas relacionados à pobreza, à desigualdade e à exclusão não estão apenas relacionados ao processo de desenvolvimento econômico-social, mas sugere que estas questões estão ligadas à ordem da justiça social, que envolve o reconhecimento de que todos, sem exceção, têm direitos e que somente medidas de equidade diante das diferenças, com vistas a garantir a cidadania, permitem reconhecer o espaço público como um espaço de realização do bem de todos e para todos.

Contrariamente à concepção de punição e, portanto, maior criminalização, com leis mais severas, novos presídios, mais efetivo policial, cabe pensar sobre a questão da segurança pública, da violência, não como uma questão de polícia. É preciso ir além, buscando compreender estes inúmeros fatores que podem estar envolvidos no envolvimento infracional, que facilitam e/ou encorajam indivíduos pelo caminho da criminalidade, fatores que são

múltiplos e complexos e que devem ser compreendidos para muito além do encarceramento (Simão, 2014) e, porque não dizer, do extermínio de tantas vidas.

### 1.1.2 Um mundo de (im)possibilidades: vítimas e algozes pelos caminhos da violência

*Achados e perdidos*

*O século 20, que nasceu proclamando a paz e a justiça,  
morreu banhado em sangue.*

*Ele nos passou um mundo muito mais injusto daquele que herdou.*

*O século 21, que também nasceu enaltecendo a paz e a justiça,  
está seguindo os passos de seu predecessor.*

*Na minha infância, eu tinha certeza que tudo que se perdia no mundo  
acabava indo parar lá em cima, na Lua.*

*Mas os astronautas não encontraram nenhum sinal de sonhos  
perigosos ou promessas quebradas ou esperanças traídas.*

*Senão na Lua, onde elas podem estar?  
Talvez elas nas nunca tenham se perdido.*

*Talvez elas estejam escondidas aqui na Terra. Esperando.*

Eduardo Galeano<sup>4</sup>

O século XXI tem se colocado como um momento novo com possibilidades jamais vivenciadas, principalmente para adolescentes e jovens. No entanto, esse mundo novo também traz consigo incertezas para aqueles que, em sua vida cotidiana, estão expostos à dicotomia entre obter, ganhar e o que falta, entre o que é perdido e o que está em construção, entre as possibilidades e as impossibilidades. Dicotomia entre a abundância e a carência, a felicidade e a frustração, situação que evidencia um processo que requer um reordenamento pessoal, familiar, comunitário e social (UNICEF, 2011; Marcial, 2013).

---

<sup>4</sup> Trecho extraído de Galeano, E. (2008). **Espelhos – uma história quase universal**. Tradução: Eric Nepumuceno. São Paulo: L&PM Editores. 362p.

As oportunidades e os ganhos que surgem com esse novo mundo poderiam ser geradores de um bem-estar sem antecedentes, porém, existe um lado escuro, dado pelas consequências geradas pela limitação de oportunidades para alguns sujeitos, limitação que demonstra a fragilidade dos indivíduos e o perigo de viver neste novo mundo (Cairus & Conceição, 2010; UNICEF, 2011).

A necessidade de organização frente a esta limitação, que faz parte da realidade de muitos adolescentes e jovens que vivenciam contextos de privação e de invisibilidade, pode demonstrar o quanto este público está “privado de possibilidades” e, nesse sentido, o ato infracional o torna visível, mesmo que esta visibilidade seja pautada nos adjetivos de “infrator”, “delinquent”, “bandido” (S. C. Silva, 2012). O ato violento, neste contexto, pode ser visto como uma forma de o sujeito se apresentar, talvez a única percebida por ele como caminho para se colocar no mundo social. Alguns adolescentes e jovens, como atores sociais, se tornam visíveis somente ao se desviarem das normas estabelecidas socialmente (Cruz, 2010; Melo, 2014; Freitas, 2013).

O ato violento se torna uma forma coercitiva que evidencia comportamentos produzidos pelo próprio contexto social, podendo-se, então, sugerir que a violência deve ser percebida como social e como espaço que propicia violações. A sociedade, em dado momento, violenta o adolescente e, em outro, passar a ser violentada por ele, formando um círculo de violência (Cassorla, 1998; Lacerda, 2013; Malvasi & Trassi, 2010; Melo, 2014).

A criminalidade, nesse sentido, pode ser percebida como a única trajetória possível para não perecer diante de tantas cobranças sociais e culturais, com as quais o adolescente pode não estar preparado para lidar, o envolvimento infracional pode ser uma forma de se proteger da realidade que o cerca (Zappe, 2010).

A violência pode, portanto, tornar-se um recurso tentador para o enfrentamento de situações em que o sujeito se sente ultrajado, em razão de seu imediatismo, podendo tornar-se o único caminho percebido em direção à justiça, levando os sujeitos, entre eles, os adolescentes, a cometer atos que podem ser por eles percebidos como “justificáveis”, mas que vão de encontro aos pressupostos legais (Arendt, 1970).

Estes sujeitos buscam certo nível de igualdade humana, através de atos contra lei, pois, ao cometerem estes atos, passam a ter uma denominação, autores de ato infracional, e passam a existir socialmente, mesmo que em um processo de exclusão, acessando direitos que sua vida pregressa não permitia acessar, como atendimento psicossocial, judicial, de saúde,

aspectos relatados pelos próprios adolescentes sobre o sistema socioeducativo (Padovani, 2013; J. O. Silva, 2009; Zappe, 2010).

As ações em nome da justiça que utilizam a violência para solucionar conflitos ou superar obstáculos, se tornam, entretanto, fatores de exclusão ao irem de encontro às regras e normas que permeiam a vida das sociedades civilizadas e que visam o bem-estar comum (Arendt, 1970). Estas ações fazem parte da vida diária de muitos adolescentes e jovens que se utilizam da violência como forma de se colocar no mundo ou como resultado de um contexto violento. Estes sujeitos acabam sofrendo alguma forma de exclusão, tanto na condição de vítimas, em que ocorre a exclusão da própria vida ou do bem-estar físico, mental e social; ou quando no papel de agressores, em que são excluídos da possibilidade de vivenciar a cidadania de forma plena (Jost, 2010; Milani, 1999).

O envolvimento infracional é apontado por adolescentes em cumprimento de MSEI não apenas como forma de conquistar bens materiais, mas também como processo de afirmação e visibilidade em uma sociedade de consumo. O ato infracional possibilita esta visibilidade e, principalmente, a sensação de ser respeitado em sua comunidade (Cerqueira & Coelho, 2015; J. F. Guimarães, 2014; Prado, 2014).

Conforme ainda pontam Castro e Guareschi (2007), os adolescentes buscam se inserir no “mercado da vida” através do ato infracional, forma encontrada para adquirir não apenas bens, mas cuidados, afeto e atenção por parte da família e da sociedade, buscam o reconhecimento social via o reconhecimento pelo sistema judicial e de garantia de direitos, podendo encontrar, assim, “um sentido, um direito de existir socialmente. O julgamento do juiz é a confirmação da obtenção de um lugar na sociedade, na família, na unidade de internação, no sonhado mercado da vida” (Castro & Guareschi, 2007, p.8-9).

A mídia, em especial a publicidade, tem papel importante nesse ‘mundo de (im)possibilidades’, pois tem sido responsável por divulgar modelos do “adolescente/jovem ideal”. Ter o tênis e a roupa de marca, o celular ou eletrônico de última geração, enfim, ter a possibilidade de consumo, de objetos valorizados pela sociedade, não é apenas possuir algo, mas é também se sentir incluído neste modelo globalizado de homem, além de reconhecido e aceito socialmente e o jovem tem sido o principal alvo desta imposição (Cunha, Maniçoba, Duarte, Mesquita, Fiscina, & Dazzani, 2013; Debert, 2010; Diógenes, 2011; Nuñez & Pernas, 2010; Severiano & Benevides, 2013; UNICEF, 2011; Zappe, 2010).

Este imediatismo imposto à adolescência é um fator de risco quando este vivencia uma situação de vulnerabilidade socioeconômica, levando-os a buscar opções que possibilitem o

acesso a esses bens desejados e promovidos pela mídia, mesmo que através de caminhos não aceitos socialmente, como a criminalidade. O consumo deixa de ser apenas uma troca mercantil e passa a um complexo sistema que envolve comunicação e poder, permeado por valores capazes de promover tanto a integração quanto a exclusão, o reconhecimento e a rejeição dos sujeitos (Jost, 2010; Nuñez & Pernas, 2010; Severiano & Benevides, 2013; S. C. Silva, 2012; UNICEF, 2011).

No entanto, este modelo que traz em seu discurso o consumo como forma de “ter para ser alguém” está distante da realidade de muitas crianças e adolescentes e esta ânsia de consumir tem sido a porta de entrada na criminalidade para muitos destes sujeitos. Ingressar na criminalidade pode ser o caminho mais rápido para obter ascensão pessoal e social, principalmente em relação ao consumo, e pode ser um espaço, talvez o único, no qual se sintam prestigiados e emponderados (Cairus & Conceição, 2010; Cunha et al., 2013; Zappe, 2010).

A mídia tem se apresentado como uma das ferramentas mais importantes na formação subjetiva, pois tem produzido esquemas de significação e interpretação do mundo que “falam pelos e para os indivíduos”. Esta ferramenta não nos indica somente o que pensar ou como agir, mas, principalmente “nos orienta sobre o que pensar, sobre o que sentir”, indica modos de vida, valores e virtudes que vão sendo definidos, redefinidos, produzidos e, principalmente, fortalecidos (Coimbra, 2001, p.29).

Este equipamento, através da exposição de uma vida pautada no ter, no consumir, através da espetacularização da vida, principalmente de forma dramática e sensacionalista, acaba, portanto, produzindo identidades, subjetividades. Ao organizar o que deve ou não virar espetáculo, a mídia também produz nossas simpatias e antipatias diante de um fenômeno, pois os hierarquiza e seleciona o que deve ou não ser divulgado, debatido, pensado, ou não (Coimbra, 2001). Desta forma, ao negar certas subjetividades, ao criar realidades, estes meios de comunicação de massa, estabelecem os padrões de conduta e, diante disso, “forjam existências, vidas, bandidos e mocinhos, heróis e vilões” (Coimbra, 2001, p.37).

Na sociedade moderna, o valor é dado pelo quanto se pode consumir e os excluídos deste consumo, em virtude de sua miserabilidade frente a ele, não são considerados cidadãos, pois, por não consumirem, não têm valor, tornam-se objetos, mais que isso se tornam seres humanos residuais, sem serventia ao mercado. O ser humano atual se contextualiza e se reconhece cidadão pelo consumo (Bauman, 2017; Coimbra, 2001) e um dos grandes efeitos

desta falta de cidadania é a "culpabilização da vítima". Ou seja, além da forma como são produzidos os "bandidos", os "marginais", os "criminosos" de todos os tipos, eles são ainda construídos para se responsabilizar por sua miséria, marginalidade e criminalidade. No capitalismo uma das mais competentes produções prende-se à individualização das responsabilidades - atribuindo à natureza humana, à sua história de vida ou ao seu meio ambiente certos dons ou defeitos. O indivíduo passa a ser a medida de todas as coisas e o único responsável por suas vitórias ou fracassos (Coimbra, 2001, p. 64).

Vale salientar que a maior parte dos atos infracionais cometidos por este público se relacionam a ações diretamente voltadas à obtenção rápida de dinheiro, dinheiro este que é imediatamente consumido na compra de produtos que estão na moda, em festas e diversão. Conforme nossa experiência profissional na área e referência de alguns autores, mesmo os delitos graves, com uso de violência contra a pessoa, como o latrocínio, possuem em seu cerne o desejo de obter bens de consumo.

Segundo dados de inúmeros relatórios e pesquisas realizadas com e sobre estes adolescentes em diversas regiões do país, os atos infracionais cometidos por adolescentes estão relacionados a atos contra o patrimônio e ao tráfico de drogas, inversamente ao que tem sido divulgado na mídia de que os adolescentes têm praticado atos graves contra a vida humana (Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CECA), 2011; Pereira et al., 2015; Zappe, 2010). Informações equivocadas que têm sido utilizadas, inclusive, como argumento para o debate sobre a redução da maioridade penal.

O roubo, por exemplo, representa mais que 50% dos atos praticados, seguido do tráfico de drogas com 23,1%. Os atos infracionais graves, como estupro, latrocínio e homicídio, juntos, equivalem a menos de 4% do total de atos praticados (CECA, 2011; Truffi, 2015). Entrevistas realizadas com 1898 adolescentes privados de liberdade em todas as regiões do país, entre julho de 2010 e outubro de 2011 pelo CNJ (2012), revelam dados muito parecidos, sendo os crimes contra o patrimônio e o tráfico de drogas, os atos mais informados pelos adolescentes e os crimes contra a vida, os de menor representatividade. Ao analisar 14.613 processos nesse mesmo período, buscando informações que pudessem corroborar ou não com as entrevistas, o CNJ (2012) verificou que os atos contra o patrimônio (52%) e o tráfico de entorpecentes (26%) novamente se mostraram mais comuns em âmbito nacional.

As informações trazidas pelos levantamentos anuais sobre as medidas socioeducativas demonstram, ainda, que alguns índices têm se mantido, novamente contrariando as informações midiáticas e políticas de que os atos envolvendo adolescentes têm se intensificado quanto a sua gravidade. Em 2011, a taxa de roubo foi de 38,1% e o tráfico de drogas 26,6%, em 2014 estes números foram de 44% e 24%, respectivamente. Ao contrário,

atos contra a vida, como o homicídio e o latrocínio, considerados gravíssimos, têm apresentado queda, pois representavam, em 2010, 14,9% e 5,5% dos atos cometidos e, em 2014, 9% e 2,1%, respectivamente (SEDH, 2011; SDH, 2017; Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), 2015).

Em relação às denúncias envolvendo adolescentes, que podem ou não resultar em apreensão destes sujeitos, as informações apontadas pelo Ministério Público demonstram que menos de 8% dos atos infracionais estão relacionados a crimes contra a vida, ou seja, mesmo em relação às representações feitas por vítimas, o crime contra a vida não tem os índices alarmantes que circulam no senso comum de que os adolescentes são responsáveis pela onda de violência que assola o país, vale destacar que as denúncias relativas a este crime, envolvendo adultos, representam 92% dos casos (Cerqueira & Coelho, 2015).

Na Bahia, no entanto, chama a atenção o número de atos contra a vida no ano de 2014, embora a soma destes números seja cerca de 20% (homicídio - 129, tentativa de homicídio - 32 e latrocínio - 34) do total de atos cometidos, menos da metade se comparada aos atos como roubo (275), furto (47) e tráfico de entorpecentes (74), que equivaleram a cerca de 50% dos atos atribuídos aos adolescentes, este número, quando confrontado com o índice nacional, que foi por volta de 15% (CNJ, 2012; SDH, 2017), demonstra que na Bahia os adolescentes têm se envolvido mais com atos de maior gravidade, o que pode indicar maior vulnerabilidade destes sujeitos em virtude da exposição aos fatores de risco, como maior envolvimento com o tráfico de drogas, brigas entre facções e/ou entre regiões da cidade, como apontam alguns estudos (Almeida, 2006; Lourenço, 2013), embora esta realidade não se restrinja à realidade baiana.

Sobre o discurso de impunidade que envolve esta temática, alegando-se que os jovens não são responsabilizados e, portanto, não são “presos”, os dados também demonstram o contrário, já que a aplicação da medida de restrição e privação de liberdade, que envolve a internação e a semiliberdade, tem seus índices em crescimento ao longo dos anos. Segundo estes dados, em 2010, havia 16.868 adolescentes, entre 12 e 21 anos, cumprindo estes modelos de medida socioeducativa, já em novembro de 2014 eram 24.628 adolescentes, um crescimento de mais de 60%, destacando que mesmo com crescimento, este número representava apenas 0,1% do total de adolescentes do país (24.042.852), denotando outra falácia de que a adolescência tem se envolvido massivamente com a criminalidade (CNJ, 2012; SDH, 2017; SNJ, 2015).

Vale salientar que no estado da Bahia, local em que nossa pesquisa foi realizada, 66% dos adolescentes cumpriam medida socioeducativa de internação em 2014 e o crescimento na aplicação de medidas socioeducativas, em todas as suas modalidades, foi mais de 40%, já que em 2010 eram 12.041 e em 2014 tivemos 16.902 adolescentes cumprindo algum tipo de medida socioeducativa (SDH, 2017).

Quanto ao sexo do(a)s adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, esta categoria tem sofrido poucas alterações ao longo dos anos, com um pequeno crescimento do envolvimento feminino, que subiu de 4% para 5% entre 2013 e 2014, índice que vinha se mantendo o mesmo até então (SDH, 2017).

Sobre a faixa etária, a análise realizada pelo CNJ (2012) demonstra que a maior parte (67%) dos adolescentes privados de liberdade se encontra em idade entre 15 e 16 anos. No entanto, neste levantamento, verificou-se um alto índice de adolescentes na faixa etária de 12 a 14 anos na região Nordeste, que é de 10%, mais que o dobro se comparada ao menor percentual que é de 4%.

Ainda sobre esta questão, um levantamento realizado em 2014 (SDH, 2017) revela que a faixa etária dos adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo com restrição e privação de liberdade se encontra concentrada entre 14 e 17 anos (74%), demonstrando a urgência de se pensar em políticas públicas que atendam esta faixa da população, antes de seu envolvimento com a criminalidade, envolvimento que, certamente, se dará cada vez mais cedo, principalmente frente às discussões sobre a maioridade penal, tendo em vista que o tráfico irá “contratar” adolescentes com idades cada vez menores, buscando-se esquivar da possibilidade de prisão dos adolescentes mais velhos.

Embora a maior parte dos 1898 adolescentes privados de liberdade entrevistada pelo CNJ (2012) revelou ter cometido o primeiro ato na faixa etária entre 15 e 17 anos (47,5%), um número elevado de adolescentes (42,6%) relatou envolvimento inicial entre 12 e 14 anos. O percentual elevado na faixa etária mais jovem e 9% que informaram envolvimento entre sete e onze anos demonstram a vulnerabilidade a que estão expostas crianças e adolescentes em nosso país. Na região Nordeste a maioria absoluta (54%) referiu início entre 15 e 17 anos e um índice inferior ao nacional na faixa entre 12 e 14 anos (35,5%).

Diversas pesquisas (Cunha et al., 2013; Cruz, 2010; Davoglio & Gauer, 2011; Iriart & Bastos, 2014; Nardi, Jahn, & Dell’Aglia, 2014; Pereira et al., 2015; Silva, & Oliveira, 2016; Sousa et al., 2013) realizadas em diferentes cidades do país sobre e com adolescentes (masculino e feminino) que cumpriam medidas socioeducativas, principalmente relativas à

privação de liberdade, confirmam informações encontradas nos relatórios governamentais. Revelam um público cujo perfil, majoritariamente, revela a baixa escolaridade e a defasagem escolar, a idade média de 15 a 17 dos internos, bem como a tipologia e os índices relativos aos atos infracionais cometidos, além das inúmeras desigualdades socioeconômicas a que estão expostos cotidianamente.

Conforme dados trazidos por diversos relatórios (Departamento de Informações Penitenciárias (DEPEN), 2014) sobre a população carcerária no Brasil, o perfil deste público se assemelha ao existente nas unidades de medidas socioeducativas de internação. A população que lota os presídios pelo país é de uma maioria jovem (55,07 % tem até 29 anos), negra (61,67%), com baixa escolaridade (9,5% concluiu apenas o ensino médio, sendo que a média nacional é de 32%).

Estes dados demonstram um perfil muito específico do “criminoso”, tendo em vista que a população encarcerada passou pelos filtros das diversas etapas do sistema de justiça, como a polícia, o Ministério Público e o poder judiciário, filtro este que tem como resultado os criminosos negros, homens, pobres, com baixa escolaridade, com falta de acesso à defesa, falta de acesso a direitos sociais básicos e reincidentes. Este filtro também demonstra um recorte dos crimes que lotam o sistema prisional, comumente percebido como de maior gravidade ou mais violentos, mas que, em realidade, tem um perfil muito diferente, pois os atos praticados são, em sua maioria, de menor gravidade e relacionados, principalmente, com o tráfico de entorpecentes.

Destacamos que se este mesmo sistema e a sociedade como um todo se voltassem aos crimes de “colarinho branco” (DEPEN, 2014) ou aos crimes cometidos por pessoas que se diferenciam destas características socioeconômicas, possivelmente estes sujeitos seriam “acolhidos” pelo sistema também de uma forma diferente da atual.

As prisões, desde sua concepção, abrigaram a população pobre, o homem considerado “desocupado” ou “ocioso”, adjetivos que desfiguravam o homem “trabalhador – livre ou escravo – desempregado, faminto, insurrecto, de qualquer modo condenado, sem apelação, e jogado na vala comum da gentilha maltrapilha e depravada, [...] e rebelde à lei dos homens, enfim, a população que habita o mundo das classes perigosas” (Massaro, 2013, p.215), população que continua, ao longo do tempo, fazendo parte da massa que habita, ainda hoje, o sistema socioeducativo e prisional.

A violência e a criminalidade têm ocupado um lugar de destaque na mídia, muito acima da atenção dada aos problemas que podem gerar estas situações como a redistribuição de riquezas e a marginalidade social a que estão expostos inúmeros sujeitos (Coimbra, 2001).

O fenômeno da violência e, por consequência, da criminalidade, como já apontado, tem sido tema de inúmeros debates na sociedade, incluindo-se a busca pela melhor forma de lidar com a realidade frente à sensação de medo e insegurança que permeia a vida diária. Contudo, por tratar-se de um fenômeno multicausal e multifacetado, a violência se apresenta com configurações próprias que se modificam de acordo como o contexto, a cultura e o momento histórico em que é produzido (Diógenes, 2011; S. P. Guimarães, 2006; Nuñez & Pernas, 2010; Ristum, 2005).

Vale destacar, conforme já apontava Benevides (Coimbra, 2001), que os crimes e as ondas de violência aos quais se referem às notícias, os debates e as estatísticas são os delitos praticados pelos “marginais”, pelas “classes perigosas”, praticados pelos pobres que chegam às zonas mais nobres, “os demais crimes - o dos poderosos, dos "colarinhos brancos" – não empregam violência física explícita e, por isso, são frequentemente minimizados nos noticiários” (Coimbra, 2001, p.124), demonstrando a culpabilização individualizada pelo aumento da violência e da criminalidade, em detrimento de pensar as questões mais amplas envolvidas neste processo.

Os adolescentes são, neste contexto, constantemente expostos a situações de privação e a processos de exclusão, que envolvem a fragilidade do cuidado dos adultos, que se tornam referenciais insuficientes na formação deste adolescente, o acesso e o abuso de drogas, a ausência material, além de relações fragilizadas e violentas e uma atuação quase inexistente do Estado, com a ineficiência das políticas públicas. Portanto, a construção de significações se pauta em ausências e privações, sendo esta construção marcada “pelo sentimento de estar fora da família, da escola, das atividades de lazer e da possibilidade de obtenção de trabalho”, situações que “impõem a figura do adolescente como infrator, drogado, agressivo, violento, com prognóstico reservado, irrecuperável como a única possibilidade de ser e estar no mundo”, de se inscrever no mundo do consumo (Castro & Guareschi, 2007, p.9).

Neste sentido, a busca por entrar ou retornar à vida social pode ocorrer pelo abuso de drogas ou pelo cometimento de atos infracionais, fatores que levam a uma “espécie de vidraça cada vez menos transparente entre estes despossuídos e seus contemporâneos. E, como são menos vistos, como os querem ainda mais apagados, riscados, escamoteados desta sociedade, são denominados de excluídos” (Castro & Guareschi, 2007, p.10).

Desta forma, a atuação junto a adolescentes que cometeram atos infracionais deve considerar não apenas a fase peculiar de desenvolvimento, mas, sobretudo, o contexto no qual este adolescente encontra-se inserido, ultrapassando a prática atual de punição, voltando-se à socioeducação, objetivo maior das “penalidades” impostas a estes sujeitos, diminuindo o círculo de violência que faz parte da realidade destes adolescentes, tratando-os com dignidade, responsabilizando-os pelos atos cometidos, porém buscando conhecer as motivações que os levaram a infringir a lei (Pinho et al., 2004).

Neste sentido, compreender alguns aspectos da adolescência como a agressividade excessiva, o desejo de independência e o medo de enfrentar o mundo, se torna importante para uma melhor abrangência sobre a “delinquência juvenil” e, portanto, sobre o fenômeno da violência que envolve adolescentes autores de ato infracional. As dificuldades nesta fase do desenvolvimento podem levar o adolescente a transgredir não apenas para conquistar espaços, para fazer parte de um grupo e ser aceito, para lidar com uma realidade de privações e de violência na qual está inserido (Mira y Lopez, 1932/1980; Nirenberg, 2011), mas também para lidar com suas próprias dificuldades diante das imposições da vida adulta e das imposições sociais já discutidas anteriormente.

Múltiplas questões têm, ao longo do tempo, estimulado “certas formas de pensar, sentir e julgar a segurança pública hoje nos grandes centros urbanos” e algumas são exemplos importantes, tanto por “sua força de entranhamento no corpo social e pelo fato de serem percebidas como dados naturais” como porque “são aspectos que - apesar dessa força e naturalização - podem ser interpretados como sinalizações emblemáticas das subjetividades que se difundem hoje” em nossa sociedade (Coimbra, 2001, p.182).

Uma delas se refere ao discurso de “guerra civil” vivida nas grandes cidades brasileiras, pois nos faz lembrar certos períodos da história nos quais esta afirmação foi utilizada para justificar violações de direitos, perseguições e as famosas “medidas de exceção”, que são justificáveis para que se mantenha a “ordem” diante do caos (Coimbra, 2001, p.183). Algo muito próximo do que assistimos atualmente, com a “guerra contra o crime” que permite que várias exceções sejam aceitas e até estimuladas socialmente, como forma de lidar com o “estado de guerra” em que nos encontramos.

Vale destacar que estas guerras sempre sofrem alterações quanto a quem é o inimigo, em dados momentos da história este foi o opositor político, em outros, o homem sem trabalho, atualmente, o inimigo é o adolescente/jovem, mas não qualquer adolescente ou jovem. Temos novamente um perfil muito bem definido de contra quem é a guerra.

Entre os adolescentes e jovens de 15 a 29 anos, as mortes por homicídio totalizaram, em 2011, 28,5%. Entre a população não jovem este índice foi de 2% (Waiselfisz, 2014), portanto, morrem cerca de três vezes mais jovens vítimas de homicídio do que não jovens. Em estados como a Bahia, mais da metade das mortes nesta faixa etária foram provocadas por homicídios (Waiselfisz, 2011, 2014). O crescimento do número de homicídios entre 2001 e 2011 na faixa etária de 15 a 29 anos foi de 4,5% no Brasil; no Nordeste este índice foi de mais de 100% e, no Estado da Bahia, local de nascimento e de morte dos adolescentes e jovens referenciados no presente trabalho, atingiu 255,9%, ocupando o 4º. Lugar entre os estados com maior número de casos (Waiselfisz, 2014).

Este crescimento, segundo alguns pesquisadores (Cerqueira et al., 2016; Governo da Bahia, 2011; Waiselfisz, 2017), pode estar atrelado ao aumento de uma violência para a qual tanto o Estado como a Segurança Pública não estavam preparados para enfrentar, e que pode estar relacionado com o grande desenvolvimento econômico pelo qual passou a região, com novos investimentos, novas empresas, nova força de trabalho, migrações, crescimento da população e, conseqüentemente, crescimento da criminalidade e da violência.

Contudo, os dados expõem, mais uma vez, a vulnerabilidade a que esta parcela da população está exposta também na temática da mortalidade, principalmente a letalidade da agressão. A pesquisa do Índice de Homicídios na Adolescência (IHA), por exemplo, indica que o uso de armas de fogo é um meio 4,67 vezes maior que outras formas e que os adolescentes negros apresentam um risco 2,96 maior de serem mortos do que os brancos (Borges; & Cano, 2014; Cerqueira, & Moura, 2014; Oliveira, 2015).

A associação da violência com o tráfico de drogas tem sido uma explicação muito utilizada sobre estes índices e pode ter fundamento se pensarmos nas quadrilhas que comandam as áreas e que guerreiam entre si em busca de afirmação ou mais território. Neste sentido, não podemos deixar de considerar que a situação socioeconômica que permeia estes lugares os torna ainda mais vulneráveis a este sistema imposto pelo tráfico de drogas, no qual as dívidas, muitas vezes, são pagas com a morte (J. F. Guimarães, 2014; Misse, 2010; Padovani, 2013; Santos, & Rosenburg, 2014; Silva, 2012).

A sociedade brasileira sofre para reestabelecer uma democracia que não seja apenas de fachada e, para isso, precisa enfrentar a falta de legitimidade de instituições voltadas às questões legais e jurídicas, tendo em vista o crescente “da criminalidade violenta e dos abusos policiais, a criminalização dos pobres, o crescimento significativo da defesa das práticas

ilegais de repressão, a obstrução generalizada ao princípio da legalidade e a distribuição desigual e não eqüitativa dos direitos do cidadão” (Wacquant, 1999, p.8).

Para alguns indivíduos, o engajamento na prática da violência vai além do ato (infracional), sendo marcado por uma trajetória concreta de fatores relacionados com seu ambiente familiar, social e cultural que determinam esta relação. Assim, a trajetória de vida infracional na adolescência, na juventude ou a prática de crimes na fase adulta, além de construções históricas de convívios em ambientes de vulnerabilidade, se reflete nas histórias individuais, que se apresentam como complexos contextos de construção de subjetividades, sociabilidades, que são envoltos de situações de violência, de privação de direitos e de falta de oportunidades (Comissão de Formação Teórica e Prática do PrEsp, 2013; Diógenes, 2011; Gallo & Williams, 2005; Jost, 2010; Rocha, 2011; Silva, Ruzzi-Pereira, & Pereira, 2013).

Entretanto, independente dos aspectos envolvidos na transgressão, ao infringirem a lei, os adolescentes devem ser responsabilizados e, para tanto, são absorvidos pelo sistema socioeducativo.

## 1.2 Instituições totais: exclusão que pretende incluir

*A prisão é a imagem da sociedade e a imagem invertida da sociedade, imagem transformada em ameaça. A prisão emite dois discursos.*

*Ela diz: "Eis o que é a sociedade; vocês não podem me criticar na medida em que eu faço unicamente aquilo que lhes fazem diariamente na fábrica, na escola, etc.*

*Eu sou, pois, inocente; eu sou apenas a expressão de um consenso social".*

*[...] a prisão não é uma ruptura com o que se passa todos os dias.*

*Mas ao mesmo tempo a prisão emite um outro discurso:*

*"A melhor prova de que vocês não estão na prisão é que eu existo como instituição particular, separada das outras, destinada apenas àqueles que cometeram uma falta contra a lei.*

Michael Foucault<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Foucault, M. (1974/2002). **A verdade e das formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, 3ª ed., Rio de Janeiro: Nau.

A legislação, assim como os demais conceitos apresentados neste trabalho, é uma construção histórica que sofre mudanças visando atender demandas sociais e culturais de uma época. As leis passaram por transformações ao longo da história. O aporte legal, inicialmente, era pautado em definir o permitido e o proibido. Para tanto, criou-se um sistema de segurança e vigilância dos sujeitos. Este modelo foi aperfeiçoado e modificado ao longo da história, com vistas ao controle da criminalidade.

O encarceramento inicial visava a disciplinarização, através da vigilância e da correção. Em um segundo momento, criou-se um sistema que buscava ir além da vigilância, mas visava a correção dos indivíduos, através do controle dos corpos, com a privação de liberdade. O terceiro momento é pautado em um mecanismo de segurança, em formas de dominação para as quais o conhecimento científico teve grande valia, já que o objetivo agora não era mais o corpo físico, mas o corpo social. Surge, então, o processo de higienização com mecanismos de exclusão dos sujeitos doentes, contagiosos, delinquentes, como os hospitais psiquiátricos e as prisões (Foucault, 1975/1987).

O aprisionamento, ao longo do tempo, ganhou novas marcas, marcas que permitem o reconhecimento dos indivíduos sujeitos a ele, garantindo a vigilância, a segurança e o controle. Porém, estas marcas se impõem na construção da identidade destes sujeitos, identidades pautadas no estigma (Cairus & Conceição, 2010) e, principalmente, na diferença que cumpre uma função social de separar os bons dos maus, o aceitável do inaceitável.

O fundamento da legislação penal, que pauta a privação de liberdade, é de que todos, em nossa sociedade, podem perder sua liberdade ao cometer um crime e que esta perda de liberdade tem como objetivo a transformação dos indivíduos. Neste sentido, a prisão reproduz os mecanismos de controle que estão postos na sociedade, portanto, se trata de um "dispositivo disciplinar", conforme aponta Foucault (1975/1987). A prisão, nesta perspectiva, surge com o objetivo de isolar o condenado do mundo exterior, bem como isolá-lo dos demais presos, com vistas a evitar a cumplicidade e os motins característicos destas instituições, bem como utilizar o trabalho como forma de mudança do ser humano, através da regulamentação e da ordem, além de fazer com que o tempo da privação de liberdade, castigo imposto ao criminoso, possa proporcionar sua transformação ao longo de sua condenação (Foucault, 1975/1987).

Podemos destacar que a prisão tem sido o principal recurso para lidar com a criminalidade, ela tem objetivos expiatórios e retributivos, de dissuadir e neutralizar os riscos e, principalmente, as pessoas que os representam, através da reclusão, bem como de

“ressocializar” os criminosos. Ao longo da história e conforme as mudanças sociais e culturais, estas ênfases recaem em um ou outro objetivo, ou mesmo na combinação de várias deles. Contudo, o que se percebe é que o principal objetivo das penas, o de promover o distanciamento dos indivíduos da vida infracional/criminal, não tem sido alcançado e as instituições responsáveis por concretizar estes objetivos, tem se mostrado ineficazes nesta promoção (Andrade & Ferreira, 2014; M. I. Cunha, 2008).

O que temos como realidade são sujeitos aprisionados que após o cumprimento de suas penas retornarão ao convívio social, “quer seja mais habilitados a praticar crimes, por vezes, mais graves, quer seja marcados pelo estigma que, por mais que tentem, dificilmente eles terão uma chance longe da ilegalidade” (Lauermaann & Guazina, 2013, p.184).

Estas instituições, denominadas de “instituições totais” por Goffman (1961/2001), buscam não apenas separar da sociedade os sujeitos que a incomodam, mas também visam normatizar e normalizar estes sujeitos. A prática educativa, conforme nos coloca Foucault (1975/1987), tem como foco a fiscalização, a regulamentação e a padronização dos indivíduos. Pilares que fazem parte de inúmeras instituições, entre elas, e principalmente, as ligadas ao sistema prisional, que tem como foco “transformar” estes sujeitos em sujeitos “ressocializados”, isto é, dentro das normas sociais vigentes.

Estes espaços são considerados “instituições totais”, pois, além de sua organização visando a proteção da sociedade dos “homens maus”, estabelecem divisões hierárquicas bem definidas, os que controlam e os que são controlados, como forma de dominação não apenas dos corpos e de suas ações, mas das mentes destes sujeitos (Goffman, 1961/2001; Foucault, 1975/1987).

As instituições prisionais vivenciam esta divisão hierárquica em uma de suas maiores e mais forte representação, é como se entre os aprisionados e os demais atores atuantes nestes espaços, houvesse uma linha divisória que impossibilitasse a aproximação, causando um enorme sentimento de isolamento social para estes internos que, além de manterem contatos controlados com a vida fora dos muros, ainda sofrem o processo de desmapeamento, que são mudanças em relação à realidade e aos comportamentos que vivenciavam antes, em suas vidas cotidianas, que, a princípio, eram vistos como perigosos, pois rompem com as normas sociais vigentes (Goffman, 1961/2001).

Desde a Constituição Federal de 1988, o discurso idealizado e perpetrado pela legislação e pela sociedade é que a pena de privação de liberdade deve proporcionar a “ressocialização do criminoso”, porém, este ideal tem se colocado como uma utopia, já que o

sistema prisional tem demonstrado, claramente, seu colapso. Conforme destaca Gomes (2009), este é o ideal declarado, porém, se ocultam outros ideais, mais perversos, que implicam em ações opostas.

Fato que pode ser percebido nos dados que demonstram que o crescimento da população carcerária (adolescente e adulta), bem como a construção de novas instituições, está na contramão da diminuição das taxas de violência e da criminalidade, tendo em vista que o aprisionamento não tem diminuído a criminalidade, não tem atingido os resultados esperados no que tange à recuperação dos presos, ao contrário, tem sido um dos responsáveis pela reincidência e pelo surgimento ou organização de facções criminosas, mostrando-se que o sistema é falho e que o modelo prisional como forma de punir o crime está distante de se tornar o ideal (Lauermann & Guazina, 2013; Peres, 2012; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, 2013, 2014).

Conforme muito bem explicita Wacquant (2004, p.99, tradução livre da autora), “a inflação carcerária não é uma fatalidade natural ou uma calamidade ordenada por alguma divindade longínqua e intocável: ela é resultado de preferências culturais e de decisões políticas que exigem ser submetidas a um amplo debate democrático” e, como qualquer fenômeno social, trata-se de uma construção coletiva e, como tal, se pauta em escolhas coletivas que se dão a partir de diferentes opções possíveis, como apontava Mauss no início do século passado (Wacquant, 2004).

Os muros que separam estas instituições do mundo externo também separam os sujeitos que a vivenciam das esferas da vida, pois, dentro delas, os sujeitos são tratados de maneira uniforme, com regras próprias, estabelecidas pela e na instituição, sem a participação dos internos. Este processo de separação, conforme nos coloca Goffman (1961/2001) leva à mortificação do eu, pois a experiência vivenciada na instituição ultrapassa a própria existência, limitando pensamentos e sentimentos individuais, transformando estes sujeitos. Como refere o autor, estes espaços, “em nossa sociedade, são as estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu” (Goffman, 1961/2001, p.22) e o sistema socioeducativo e prisional podem ser considerados o ápice destas estufas.

Ao serem presos, os sujeitos perdem seu vínculo com o trabalho e com a moradia, bem como alguns benefícios sociais, o que os leva a um empobrecimento material que afeta também sua família e que pode influenciar nos vínculos, fragilizando as relações afetivas com estes familiares próximos. Juntam-se a isso as inúmeras mudanças ocorridas na penitenciária que “se traduzem em outros tantos tempos mortos, confiscações ou perda de objetos e de

pertences pessoais, e de dificuldades de acesso aos raros recursos do estabelecimento, que são o trabalho, a formação e os lares coletivos” (Wacquant, 2004, p.144, tradução livre da autora).

Os efeitos pauperizantes do aprisionamento vão além dos muros, pois a privação de liberdade exporta esta pobreza, ao desestabilizar famílias e até mesmo bairros que são submetidos a sua realidade, neste sentido,

o tratamento carcerário da miséria (re)produz sem cessar as condições de sua própria extensão: quanto mais se encarceram pobres, mais estes têm certeza, se não ocorrer nenhum imprevisto, de permanecerem pobres por bastante tempo, e, por conseguinte, mais oferecem um alvo cômodo à política de criminalização da miséria. A gestão penal da insegurança social alimenta-se assim de seu próprio fracasso programado (Wacquant, 2004, p.145, tradução livre da autora).

Dados sobre os óbitos ocorridos dentro das unidades de internação podem ser considerados alarmantes, já que em 2014 morreram 48 adolescentes, ou seja, 04 mortes por mês, o dobro do ano anterior, em que foram 29 óbitos (SDH, 2017). As causas apontadas revelam ainda mais a situação de vulnerabilidade a que estão expostos estes adolescentes ao cumprirem uma sanção que, em seu cerne, busca distanciar este público dos contextos de violência. A causa principal atribuída a estas mortes encontram-se na categoria “outros” com 22 casos, 46% do total de óbitos, demonstrando algumas questões importantes, relativas a este tema, como a negligência em relação ao registro, a intencionalidade de ocultar informações ou mesmo a precariedade na fiscalização destas unidades pelos órgãos competentes. As demais causas apontadas foram relacionadas a conflitos interpessoais, 15 casos, conflitos generalizados, 06 casos e o suicídio, 04 casos (SDH, 2017).

Alguns países, por outro lado, tem reduzido ou estabilizado suas populações carcerárias recentemente, ao se pautarem em multas, liberdade condicional, bem como sensibilizando juízes para estas realidades concretas que perpassam o sistema, e assumem um valor não apenas analítico, mas, sobretudo, político. Entre os anos de 1985 e 1995, a Áustria teve um recuo de 29% no seu índice de aprisionamento; na Finlândia este recuo foi de 25% e na Alemanha, de 6%. A Holanda fechou oito presídios em 2012, enquanto a Suécia fechou quatro. Dados apontam que a população carcerária na Suécia caiu de 5.722 presos em 2004 para 4.852 em 2012, pensando que o país tinha, à época, cerca de 9,5 milhões de habitantes, temos um Brasil que tem mais de 20 vezes a sua população total e mais de 100 vezes sua população carcerária (Gomes, 2013).

O avanço do encarceramento no Brasil se torna mais relevante quando comparado com o avanço das instituições educacionais. Entre 1994 e 2009, segundo dados de 2010 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Gomes, 2013), o país teve uma queda de 19,3% no número de escola pública, em virtude, principalmente, da unificação de pequenas escolas. Entretanto, em um país com as taxas de escolarização apresentadas anteriormente, a ampliação deveria ser o foco, principalmente se pensarmos que neste mesmo período, o número de presídios aumentos 253%, um dado alarmante se considerarmos que nem a criminalidade, tampouco a violência, diminui neste cenário e que o país continua tendo uma taxa altíssima de reincidência, em torno de 70%, embora esta não seja oficial, pois como já mencionamos, não é estudada.

Gomes (2013) diante destes dados refere que muitos de nós podemos estar nos perguntando: “por quê?”, mas que talvez a pergunta correta deva ser: “Por que não?”. Diante do quadro apresentado sobre o sistema socioeducativo e prisional, sistema que tem como principal objetivo prevenir a reincidência através da inserção social, mas que pouco ou nada oferece para que este objetivo seja alcançado, o resultado não poderia ser outro.

Estes movimentos de desencarceramento não tiveram nenhum impacto negativo sobre o nível de criminalidade, conforme já apontava Kuhn em 1998 (Wacquant, 2004), como pode se supor a forma de pensar que acredita na punição como único caminho possível para a responsabilização. Conforme destaca Wacquant (2004, p.149, tradução livre da autora), estes resultados nos fazem lembrar que, no que tange a questões penais ou sociais ligadas a regiões mais baixas no estrato social, talvez ainda sejamos capazes de “distinguir esses dois registros da ação pública sem ser por comodidade de linguagem, estamos sempre no que Marcel Mauss chama de ‘domínio da modalidade’”.

A Noruega, considerada pela Organização das Nações Unidas (ONU) (Gomes, 2013) o melhor lugar para se viver, número um no ranking de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o 8º país com a menor taxa de homicídio do mundo, tem uma reincidência menor que 20%, também uma das menores do mundo. Quanto a sua “modalidade” de pensar o sistema é que enquanto nos pautamos na punição, no discurso de vingança e retaliação, na Noruega o trabalho se pauta na reabilitação, a prisão, neste contexto, é apenas a privação de liberdade e o cumprimento desta privação é realizado em espaços amplos, sem grades, com boas condições de higiene, de estrutura física e pessoal, além de acesso ao esporte, à leitura, ao lazer, às

visitas familiares e às oficinas de trabalho, com cursos voltados à formação profissional, no qual o chamado “trabalhador” é remunerado.

Outro destaque é em relação à formação dos profissionais que atuam nestes espaços que passam por uma preparação de dois anos para o exercício do cargo, pautada no respeito a todos, partindo do princípio de que ao serem respeitados, aprenderão a respeitar (Gomes, 2013).

Entretanto, mesmo diante deste quadro, a sociedade continua acreditando que as “prisões” são a melhor forma de punição aos “criminosos”, a forma mais eficaz de diminuição de índices de violência e, mais importante, que estes espaços cumprirão seu papel. No entanto, há pouca reflexão, por parte dos cidadãos, sobre a aplicação das penas e suas condições, bem como sobre os efeitos destas condições para a própria sociedade, já que estes efeitos podem ser devastadores e terão um impacto direto na convivência social, pois farão parte da vivência do egresso do sistema prisional, seja ele adolescente ou adulto. Neste sentido, podemos dizer que não há “clareza dos efeitos estigmatizantes, criminológicos e ineficazes do ponto de vista da reabilitação [...] que envolvem estar ou passar por uma prisão” (Lourenço, 2013, p.7) e, conforme aponta o autor, somente quando a sociedade tiver esta clareza, de fato, de como as penas são cumpridas dentro dos muros de nossas instituições prisionais, poderemos pensar em avanços.

Ao escolher entre o encarceramento de sua população pobre ou a proteção social a todos os seus cidadãos, com a criação e implementação de novos direitos sociais, como acesso ao trabalho, educação, formação para a vida, acesso à saúde e habitação, reconstruindo as capacidades sociais do Estado, uma sociedade também elege o “tipo de civilização que ela pretende oferecer a seus cidadãos” (Wacquant, 2004, p.150, tradução livre da autora).

Portanto, nos cabe nunca perder de vista alguns questionamentos: é possível incluir, excluindo? É possível transformar vidas em ambientes tão hostis? É possível mudar trajetórias sem caminhar por novos caminhos?

### 1.2.1 Medida Socioeducativa de Internação

*Pra mim (a MSEI) significa um momento para refletir,  
pra não permanecer no mesmo erro.  
Olhar pra trás e ver o que a gente fez de errado [...]  
ensina a gente sair daqui melhor, de cabeça erguida [...]  
é uma superação, é uma mudança de vida[...]  
pra quem quer mudar de vida [...].  
Estar aqui pra minha vida é um momento de reflexão [...]  
a medida é reflexão, reflexão e conquistas.  
Bibia, 17 anos, adolescente privado de liberdade<sup>6</sup>*

A legislação que atende crianças e adolescentes também passou por mudanças ao longo dos diversos momentos históricos, mudanças que visavam o atendimento a demandas sociais e culturais (Padovani, 2013), mudanças que culminaram com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990).

Com a promulgação do ECA, ao infringir a lei, adolescentes se tornam sujeitos à imposição da Justiça e ao cumprimento de Medidas Socioeducativas (MSE). Em sua segunda parte (Parte Especial), o ECA (Brasil, 1990) dispõe sobre as diretrizes da política de atendimento aos adolescentes que cometeram ato infracional, as quais se dão através das medidas socioeducativas que são definidas pelo Juiz da Infância e da Juventude. Vale ressaltar que tal decisão aparece marcada pela necessidade da ausência de um enfoque penalista, introduzindo um caráter social e educativo à sentença (Nogueira, 2003; Padovani, 2013).

A intervenção da internação surge, portanto, como uma ruptura cujo objetivo é modificar a situação de envolvimento com a prática de delitos, para tanto, deve considerar os aspectos envolvidos no processo de (des)continuidade nas práticas infracionais ao longo de sua trajetória (A. P. S. Silva, 2003; Padovani, 2013; Silva & Rossetti-Ferreira, 2002). Esta

---

<sup>6</sup> Padovani, A. S. (2013). Vozes aprisionadas: sentidos e significados da internação para adolescentes autores de atos infracional. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 200p.

tarefa requer que toda a sociedade se veja responsável pela realidade destes adolescentes, o que vai além da mudança do modo de agir das instituições, fazendo-se, sobretudo necessário, a mudança do olhar da sociedade sobre os mesmos. “A sociedade produz e reproduz as condições para a criação da violência e apenas tem mudado o seu olhar sobre ela, aparentemente, recriando-a” (Bierrenbach, 1998, p.50-51).

As medidas socioeducativas devem ser impostas considerando as circunstâncias e a gravidade do ato infracional, bem como as condições pessoais de desenvolvimento do adolescente, que envolve sua capacidade de compreensão da medida imposta e seu histórico infracional, buscando seguir a lógica de imposição da medida mais branda (advertência) para a mais complexa (internação).

A medida de internação, segundo artigo 122 do ECA (Brasil, 1990, p. 85), deve ser aplicada quando “[...] tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves; e/ou por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta”.

No entanto, o que se percebe na maior parte dos Estados brasileiros, é que esta pirâmide encontra-se invertida. Os magistrados tem aplicado medidas mais complexas, mesmo diante de delito não grave e independente do grau de desenvolvimento e de compreensão do adolescente autor do ato, e a privação de liberdade tem sido utilizada como primeira medida, quando, de acordo com a legislação vigente, deveria ser a última. Medidas em meio aberto, de menor impacto negativo na vida do sujeito, tem sido utilizadas como possibilidades de progressão ao regime fechado e não como caminho possível de responsabilizar os sujeitos (Brasil, 2012; Padovani, 2013).

Vale salientar a cultura da internação demonstra que a privação de liberdade tem sido percebida como única prática interventiva possível, estando arraigada na sociedade e no poder jurídico que, de certa forma, busca dar conta desta aclamação social que legitima a repressão diante da prática de delitos e crimes cometidos por adolescentes e jovens, no entanto, vale ressaltar os aspectos segregadores deste modelo punitivo que acaba por se tornar uma forma danosa de responsabilização, já que pode trazer prejuízos pessoais e sociais (Carrera, 2005; Governo da Bahia, 2011).

Segundo o Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei de 2009 (Secretaria Especial de Direitos Humanos - SEDH, 2011), no período de 20/12/2009 a 22/02/2010, 11.901 adolescentes do sexo masculino cumpriam Internação no Brasil. Este mesmo Levantamento, realizado em Dezembro de 2010, demonstra

um crescimento, no Brasil, de 1,18% em relação ao ano anterior, perfazendo 12.041 adolescentes internados. Entretanto, houve um crescimento considerável entre os adolescentes em privação de liberdade. No Estado da Bahia, por exemplo, em 2010 eram 278 adolescentes privados de liberdade, um crescimento de 47,87% em relação a 2009 (SEDH, 2011).

Os dados apontam que a problemática do envolvimento dos adolescentes em situações de violência e cometimento de atos infracionais tem tido um enfoque predominantemente repressivo-punitivo, que potencializa a exclusão de sujeitos expostos às situações de vulnerabilidade e à seleção do sistema prisional, sem que seja dada uma resposta eficaz ao problema (Nuñez & Pernas, 2010).

A Medida Socioeducativa de Internação, embora tenha em seu bojo o objetivo de apresentar-se como um espaço de socioeducação, preparando o adolescente autor de ato infracional para um convívio social saudável, visando chegar ao melhor caminho para a “(re)inserção social” deste adolescente, evitando sua recidiva em atos infracionais, tem sido utilizada como forma de punição na maioria das instituições espalhadas pelo país, que se apresentam com um caráter prisional, de vigilância, distanciando-se dos projetos e das diretrizes para as quais se destinam, caracterizando-se como um modelo de instituição total (Brasil, 2012; Foucault, 1975/1987; Goffman, 1961/2001; J. O. Silva, 2009; Padovani, 2013), ao retirar o adolescente do convívio social e comunitário, fato que a torna ainda mais complexa e questionável, pensando-se que não é possível incluir, excluindo.

As instituições responsáveis pela execução da MSEI, em sua maioria, podem, portanto, ser consideradas “instituições totais”, pois são espaços nos quais os sujeitos são expostos a regras pré-estabelecidas e meticulosamente programadas, sem qualquer participação democrática, objetivando regular o dia-a-dia dos sujeitos que delas fazem parte e manter a atividade produtiva destes sujeitos e da própria instituição, evitando intercorrências no cotidiano. Nestes espaços, todos os aspectos da vida são realizados e são controlados por uma hierarquia que rege as relações dentro da instituição e a vida diária é igual e iguais são os indivíduos que perdem sua individualidade (Goffman, 1961/2001).

A vigilância e a segurança, percebida através de altos muros, guaritas e grades espalhadas por todos os ambientes; bem como a punição, dada através do isolamento do adolescente dos demais internos ou das atividades da instituição, são ações frequentes dentro das unidades de privação de liberdade, como nos antigos panópticos e na história do sistema prisional (Foucault, 1975/1987). Estas ações são, inclusive, mantidas e reforçadas pelos funcionários que atuam como “seguranças” no lugar de “orientadores” e pelos regulamentos

internos, que atuam como documentos de coerção, no lugar de uma possibilidade de construção de regras e limites pautados no debate coletivo (Marinho, 2013; Padovani, 2013).

Os dados trazidos pelo relatório elaborado pelo Ministério Público de São Paulo (MP-SP), que avaliou 38 unidades da Fundação Casa na capital paulista, revelam que 20 destas unidades estavam com lotação superior à permitida pela Justiça. Por exemplo, uma unidade que deveria abrigar 170, mantinha 259 adolescentes, o que os obrigava a dormir um encostado no outro, em colchões no chão, sem que sua integridade física, sexual e sua segurança fossem garantidas (Truffi, 2015).

Ainda, de acordo com o relatório, esta superlotação indicava um dos motivos pelos quais os adolescentes têm cumprido menos tempo de internação do que o necessário para o seu processo de “ressocialização”, sendo que dos 1232 internos, 89,6% não ficaram mais de 12 meses na Fundação Casa e apenas cinco adolescentes cumpriram dois anos. Este fato diminuía a lotação e também abria novas vagas. A superlotação e o tempo curto de cumprimento da MSEI, segundo o MP, pode ter relação com o índice de reincidência, já que o trabalho não pode ser realizado de forma eficaz e, tampouco, completa (Truffi, 2015).

Vale questionar este posicionamento tendo em vista que outras pesquisas realizadas por estudiosos e instituições da área demonstram que não há relação entre o tempo de internação com a reincidência infracional (Seção de Assessoramento Técnico – SEAT da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal – VEMSE, 2016). A situação a que estavam expostos estes adolescentes, ao longo do cumprimento da medida, não pode ser meramente descartada quando a temática é a reincidência, já que se sabe não ser possível falar em “forma eficaz” de acompanhamento em um ambiente que não permite que este acompanhamento seja de fato realizado.

Outro questionamento que se faz necessário é sobre o tempo de internação em relação aos atos praticados, já que a lei prevê que atos sem gravidade devam ser acompanhados de medidas em meio aberto ou por um breve período de internação e os dados apresentados anteriormente demonstram que, na prática, não é isso que acontece, pois esta pirâmide se encontra invertida, já que a maior parte dos adolescentes cumprindo internação estava envolvida com atos contra o patrimônio e não contra a vida humana.

Vale destacar que, anteriormente, apontamos questões relacionadas ao comportamento de consumo, ao empoderamento do uso das armas, o sentir-se parte de um grupo, como alguns dos fatores que expõem adolescentes e jovens à vida infracional, podendo estes, inclusive, servir à manutenção a este envolvimento.

Ainda de acordo com o relatório elaborado pelo MP-SP, é possível verificar que o atendimento ainda é deficiente, com várias unidades superlotadas, sem a infraestrutura necessária para um bom acompanhamento e internações curtas e sem avaliações justas. Fatores que não permitem avaliar a eficiência do Sistema Socioeducativo como ferramenta para o controle da criminalidade, tendo em vista que esta não tem sido implementada conforme previsto na legislação (Truffi, 2015).

As instituições que, ao contrário da maioria, se pautam em um acompanhamento que visa atender aos pressupostos do ECA (1990) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (Brasil, 2012), se apresentam com formas mais individualizadas, mais participativas e mais humanizadas de acompanhamento, além do atendimento integral aos direitos básicos, proporcionando acesso ao ensino regular, ao atendimento em saúde mental e física, bem como, a atividades de formação profissional.

Estas instituições buscam, a partir de uma atenção pautada no respeito aos direitos humanos e nas premissas de responsabilização aliada à socialização, preparar o adolescente para o retorno ao convívio social, com vistas ao distanciamento da prática infracional. Muitas destas instituições, a exemplo das existentes na Bahia (Padovani, 2013), no Rio Grande do Sul (Conselho Nacional de Justiça - CNJ, 2011a; Dornelles, 2012) e em outros Estados, tem conseguido atingir este objetivo, buscando atender os adolescentes de forma menos violenta e mais próxima aos preceitos legais.

No entanto, esta não é a realidade da maioria das instituições do sistema socioeducativo que se pautam na perspectiva tutelar-repressiva, na qual as mudanças são pontuais e em desacordo com o que é proposto pela legislação (Gonçalves, 2011), como tem sido veiculado na mídia e em relatórios elaborados pelos órgãos ligados à Justiça (Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia – CNDH/CFP & Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – CF/OAB, 2006; CNJ, 2011a, 2011b; SEDH, 2011; Silva & Gueresi, 2003).

Em pesquisas realizadas com adolescentes privados de liberdade (Padovani, 2013; Silva et al., 2013), a internação foi descrita como um momento difícil, passível de medo, de tensão, de dificuldades em afastar-se da família, distantes de sua rotina e diante de regras rígidas impostas pela própria instituição e pelos demais adolescentes. Entretanto, para outros, foi um momento bom, uma forma de proteger-se da violência externa ou mesmo de não estar em instituições prisionais destinadas aos adultos, como as cadeias públicas ou delegacias, as quais vivenciaram antes da unidade de internação e que não trazem boas recordações. Para

alguns, ainda, este período foi um momento de reflexão acerca de sua vida infracional e um ambiente que possibilitou pensar em uma transformação necessária para o futuro fora da instituição.

A violência a que estão expostos os adolescentes em seu contexto também tem impacto em sua percepção sobre a internação, que ganha um caráter protetivo, que vai além de proteger o adolescente de si mesmo e de seus possíveis atos, mas o protege de ser morto, garantindo sua vida (Cunha et al., 2013; Padovani, 2013). Situação que denuncia a ineficiência dos equipamentos criados para garantir direitos e proteção, denúncia exposta nas estatísticas de violência contra a adolescência e a juventude no Brasil, principalmente em relação à mortalidade juvenil (Cairus & Conceição, 2010; Waiselfisz, 2011, 2012).

Os adolescentes se referem à instituição como um espaço promotor de escolarização, de profissionalização, de relações de respeito e de amizade, bem como um espaço em que podem imaginar um futuro distante da criminalidade (Padovani, 2013). Estes fatores podem ser considerados protetivos à reincidência infracional e promotores de construção de um projeto de vida pautado em um convívio social positivo, pois potencializam nos adolescentes suas habilidades e sua capacidade de enfrentar as adversidades impostas pelo contexto social (Silva et al., 2013).

Para os adolescentes participantes, as atividades realizadas nas instituições eram consideradas de extrema importância, pois eram percebidas como oportunidades de ampliação de conhecimento e habilidades. E as atividades, proporcionadas fora dos muros da instituição, como cursos externos, visitas a museus, ao teatro, participação em eventos culturais, eram tidas como fontes de vivências diferentes das experienciadas até então, e fontes que possibilitavam imaginar um futuro de descontinuidade da prática infracional (Padovani, 2013; Silva et al., 2013). Estas atividades podem ser compreendidas como momentos de vida que estão ligados ao que é essencial para a sobrevivência pessoal, social, cultural e também como expressões-criações de mais-vida (Silva et al., 2013).

Entretanto, o questionamento que se tem feito é se apenas a criação de fatores protetivos dentro das instituições é garantia de uma vida distante da criminalidade. Nossa experiência demonstra que não, que esses aspectos tem se mostrado eficazes e importantes durante o cumprimento da medida, mas que se tornam insuficientes após a liberação deste adolescente/jovem, já que pouco tem contribuído para a trajetória de vida dos egressos, que retornam as suas comunidades de origem e retomam suas vidas anteriores à privação.

Em pesquisa realizada por Marinho (2013), com jovens liberados da medida socioeducativa de internação no Distrito Federal, os resultados demonstraram altos índices de reincidência criminal, atrelados à baixa instrumentalização para o mercado de trabalho, restrição de redes de sociabilidade e de oportunidades, ausência de acompanhamento aos egressos e à comunidade que o acolhe, além dos rótulos e estigmas atrelados à vida infracional e à privação de liberdade.

O uso, portanto, de formas alternativas à vigilância e à punição se faz urgente, de modo que esses adolescentes recebam escolaridade de qualidade, orientação profissional e que sejam realizadas atividades para além das práticas coercitivas e, principalmente, para além dos muros institucionais. O processo de perda de identidade, de estigmatização, de rotulação a que são expostos os adolescentes dentro das instituições totais e suas consequências em sua trajetória de vida é o maior desafio para as instituições que se propõem a mudar a forma de atender este público (Marinho, 2013; Padovani, 2013).

### 1.3 Egresso: o futuro em forma de liberdade

*[...] o que eu estou aprendendo aqui na CASE-CIA, aprendi muito aqui [...] pra aí no mundão fazer o que eu aprendi aqui, levar o conhecimento que eu aprendi aqui dentro lá pra fora.*

Xande, 16 anos, adolescente privado de liberdade<sup>7</sup>

A fala acima, de um adolescente privado de liberdade, ilustra como as atividades propostas pela MSEI, bem como o atendimento prestado em algumas unidades, cria expectativas nos adolescentes em relação ao futuro e quanto à possibilidade de manutenção das habilidades adquiridas durante o cumprimento da medida em sua vida egressa (Padovani, 2013). O imaginar-se no “mundão” faz parte do pensamento da maioria dos adolescentes e tem relação direta com como idealizam a liberdade. Portanto, é essencial o trabalho de

---

<sup>7</sup> Padovani, A. S. (2013). Vozes aprisionadas: sentidos e significados da internação para adolescentes autores de atos infracionais. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 200p.

acompanhamento ao egresso, trabalho que deve ter início durante o cumprimento da medida, mas que deve ir além, deve se pautar nesse futuro em liberdade e, principalmente, nas possibilidades que poderão se apresentar ao adolescente.

O contexto de jovens egressos do sistema socioeducativo precisa ser visto como a realidade de tantas crianças, adolescentes e jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade, contexto marcado, muitas vezes, por relações familiares conflituosas, negligência, vivência de rua, abuso de drogas, desigualdades socioeconômicas, baixa ou ausência de escolaridade, distanciamento de uma formação laboral, entre outros fatores. Tais fatores os colocam frente a dificuldades de manter-se nos estudos, de melhorar sua qualificação profissional e seu desenvolvimento pessoal (Gallo & Williams, 2005; Moreira, 2013; A. P. S. Silva, 2003).

O acompanhamento ao egresso do sistema socioeducativo faz parte das atividades obrigatórias propostas pelo SINASE (Brasil, 2012). O seu eixo sobre suporte institucional e pedagógico, quanto às especificidades a serem cumpridas pelas entidades responsáveis pela execução das MSEI, informa que estas entidades devem “dispor de programa de acompanhamento aos egressos da medida socioeducativa de internação. Tal programa destina-se somente àqueles adolescentes que o desejarem e que tiveram seu processo de execução extinto” (Brasil, 2012, p.57-58).

Na Carta Matriz 3, documento elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos - SDH, que define as estratégias nacionais de aperfeiçoamento do Sistema Socioeducativo, uma das propostas era de “Constituir ações de acompanhamento de adolescentes em cumprimento de MSE ou egressos, que favoreçam a sua vinculação com as políticas setoriais na rede” (SDH, 2012, n.p.). Entre estas ações está a elaboração de um plano de atendimento ao egresso, cujo prazo de implantação era para Outubro de 2014. Os órgãos responsáveis, além da própria Secretaria, por fazer cumprir este objetivo, são o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Porém, o que temos visto na prática socioeducativa, quanto ao atendimento prestado aos egressos do sistema, é distante do que foi proposto pelo SINASE e tem sido reforçado por documentos posteriores, embora todas as instituições responsáveis pela aplicação das medidas socioeducativas, tenham, em seus projetos ou em sua constituição, os programas e as unidades de atendimento e acompanhamento ao egresso e sua família.

No entanto, estes programas não têm funcionado de forma efetiva neste acompanhamento, com raras exceções, a exemplo da Fundação de Atendimento

Socioeducativo (FASE), do Rio Grande do Sul (RS), que foi considerada “exemplar” no Relatório do Programa Justiça Jovem (CNJ, 2011a), elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça, através do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DMF/CNJ). Este monitoramento visa a realizar um panorama nacional sobre a execução das medidas socioeducativas de internação.

O trabalho realizado pela FASE, segundo o relatório (CNJ, 2011a, p.4), é pautado no “apoio e acompanhamento aos adolescentes mesmo após a extinção da medida”, contribuindo para a redução da reincidência. Conforme afirmou Daniel Issler, juiz auxiliar do CNJ, relator e coordenador do Programa Justiça ao Jovem, em entrevista ao blog VIABlog (2011): “Poucos Estados possuem programas do tipo e, ainda assim, poucos foram os que deram certo”<sup>8</sup>.

O Programa RS Socioeducativo, criado por um projeto de lei de 2009, é um exemplo de um trabalho em rede integrado, que tem por objetivo o acompanhamento dos adolescentes egressos da FASE/RS e através de seu eixo 2, atua na Inserção Social, no Mundo do Trabalho e no Acompanhamento Escolar destes adolescentes. O programa busca apoiar o egresso, realizando acompanhamento durante o cumprimento das medidas de internação e semiliberdade, com o objetivo de criar possibilidades de reinserção familiar, educacional, profissional, além de cultural, esportiva e ocupacional. Antes deste programa, o sistema socioeducativo do RS não tinha qualquer acompanhamento de egressos, os adolescentes e jovens eram desligados sem que fosse dada continuidade ao atendimento, sem uma assistência aos sujeitos e seus familiares (Foppa, 2011), como ocorre em grande parte do sistema socioeducativo no Brasil.

A participação dos adolescentes no programa permite, aos mesmos, novas perspectivas e oportunidades que permitem pensar uma vida distante da vivência infracional. O fato de estes egressos perceberem este apoio os tranquiliza e os torna mais confiantes para enfrentar as inseguranças e dificuldades impostas pelo futuro em liberdade. O programa permite que os adolescentes se percebam como atores na construção de seu projeto de vida e cria maior consciência acerca da realidade e das possibilidades de enfrentamento desta realidade, além de criar maior responsabilização nestes adolescentes como agentes de transformação e mudanças em suas próprias trajetórias (Foppa, 2011).

---

<sup>8</sup> Disponível em <http://www.viablog.org.br/apoio-a-adolescentes-egressos-do-sistema-socioeducativo-no-rs-e-exemplar/#sthash.FWC6fwx7.dpuf>, acessado em Setembro de 2014.

No estado da Bahia (BA), local de realização desta pesquisa, o atendimento ao egresso é realizado pela Coordenação de Apoio ao Egresso (COEG), recentemente reestruturada e implantada no lugar da antiga Coordenação de Apoio à Família e ao Egresso (CAFE). Este braço da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC) é responsável por realizar o atendimento após o cumprimento da medida, embora a construção deste atendimento ocorra enquanto o adolescente encontra-se interno.

O atendimento, segundo informado no site oficial da Coeg<sup>9</sup>, deve pautar-se na realização do “atendimento socioeducativo pós medida, promovendo o encaminhamento, acompanhamento e avaliação das demandas apresentadas pelos adolescentes no Plano Individual de Atendimento (PIA), desenvolvido nas unidades de internação e semiliberdade”. Além de acolher, atender e acompanhar em uma perspectiva psicossocial, a Coeg visa a promover e realizar “a ação Educação para o Trabalho que prepara os jovens para a inserção no mercado de trabalho”, na qual são realizadas palestras sobre temáticas como a ética, a cidadania, os direitos humanos, os direitos e deveres trabalhistas, bem como sobre postura profissional e elaboração de currículo. Afora estas ações, a Coeg também integra o “Fórum Baiano de Aprendizagem Profissional (Fobap), promovido pelo Ministério do Trabalho e Emprego, que tem como objetivo discutir, divulgar e ampliar a aprendizagem profissional no estado da Bahia”.

Entretanto, o que a prática tem demonstrando é a dificuldade no atendimento aos adolescentes e suas famílias, principalmente oriundos do interior do Estado, tendo em vista a distância que os envolve. Vale ressaltar que a Bahia tem cerca de dois mil km<sup>2</sup> e que suas unidades responsáveis pelas medidas socioeducativas de internação estão localizadas em um raio de 250 km da capital, Salvador, o que, de antemão, fere os pressupostos da legislação quanto à proximidade entre o adolescente e o seu contexto sócio-familiar (Padovani, 2013).

Embora algumas instituições trabalhem na perspectiva de proporcionar aos adolescentes e suas famílias oportunidades em direção a um futuro pautado na emancipação social e econômica, este trabalho pode esbarrar na ineficiência do Estado em investir em programas que atendam as demandas apresentadas por estes sujeitos após sua liberação. Esta ineficiência pode ser potencializada pela situação de vulnerabilidade e por um contexto que dificulta o desenvolvimento e o acesso a oportunidades que possibilitem uma ruptura com a vida infracional.

---

<sup>9</sup> Disponível em [http://www.fundac.ba.gov.br/?page\\_id=204](http://www.fundac.ba.gov.br/?page_id=204), acessado em Novembro de 2016. Texto não paginado.

A escassez ou falta de integração de políticas públicas voltadas especificamente ao acompanhamento do egresso e a ineficácia de um trabalho em rede, com a falta de articulação entre as instituições, as políticas e os profissionais que atuam com adolescentes autores de ato infracional, a ausência de objetivos que garantam sua inserção na escola, no mercado de trabalho e na comunidade, pode dificultar o retorno deste adolescente ao convívio social distante da vivência infracional. No entanto, este acompanhamento pode vir a ser essencial para garantir o atendimento durante a permanência deste adolescente nas unidades e, principalmente, após sua liberação (Foppa, 2011; Moreira, 2013).

Dados apresentados pelos estudos de Marcheui (Wacquant, 2004) podem ser confirmados pelas estatísticas atuais sobre o aprisionamento na França: ao serem liberados, 60% dos egressos estão sem emprego, 12% não possuem moradia e mais de um quarto não tem nenhum dinheiro.

Os debates sobre a eficácia das medidas socioeducativas raramente contemplam o atendimento ao egresso deste sistema, sujeito que, normalmente, ao receber a liberdade, perde o vínculo com a instituição e, portanto, o acompanhamento necessário para sua adaptação a esse novo momento. Este acompanhamento aos adolescentes e jovens desligados das instituições deveria ser contemplado como parte do processo socioeducativo, como estabelece a legislação (Foppa, 2011; A. P. S. Silva, 2003; Brasil, 2012).

Outra questão que merece atenção, ao pensarmos no egresso do sistema socioeducativo, é que após cometer um ato infracional e cumprir a MSEI, o sujeito pode receber o adjetivo de “criminoso”. Este adjetivo poderá acompanhá-lo mesmo após sua responsabilização e independente do tempo de cumprimento da MSEI, já que este adjetivo que não está ligado apenas ao ato, mas ao estigma atribuído pelo sistema e reforçado socialmente. Este estigma terá um peso na trajetória de vida do egresso e, portanto, precisa ser revisto pela sociedade e pelos profissionais envolvidos no acompanhamento destes sujeitos, profissionais que, segundo os próprios internos, são promotores destes estigmas (Altoé, 2009; Carvalho Filho, 2013; Máximo, Silva, Teixeira, Pimenta & Santos, 2013; Padovani, 2013; A. P. S. Silva, 2003).

O estigma é uma marca que o indivíduo carrega por apresentar características que estão fora do padrão considerado normal ou aceitável socialmente. Esta marca pode ser física, psíquica ou de caráter, como no caso de sujeitos envolvidos com a criminalidade. Esta característica tende a inferiorizar as pessoas que a carregam e esta carga interfere na forma

como este sujeito irá se relacionar consigo mesmo e com o mundo, pois limita o reconhecimento e a aceitação social (Goffman, 1891/2004).

Conforme já apontado, as notícias produzem, reproduzem e fortalecem identidades e rótulos. Coimbra (2001) cita o exemplo de publicações datadas de 1996, mas ainda presentes nos meios de comunicação, que falavam sobre jovens de classe média que, durante semanas, dispararam tiros para o alto, depredaram lojas e edifícios e patrocinaram diversas agressões nas madrugadas da zona sul da cidade. A estes, a mídia denominou de jovens, adolescentes, rapazes, pois faziam parte da classe A da cidade do Rio de Janeiro, diferentemente de como eram divulgadas as notícias sobre os “jovens” da periferia e dos “territórios perigosos”, espaços de pobreza, contribuindo ainda mais para a estigmatização destes espaços e, principalmente, dos seus habitantes.

Vale destacar que as notícias atuais estão repletas de exemplos como este citado por Coimbra (2001), demonstrando como os meios de comunicação nos fazem acreditar que esta parte excluída da população por não viver, não perceber e não sentir da mesma forma que nós, não precisa, portanto, receber o mesmo tratamento que é dado a nós e aos nossos.

Outro bom exemplo da diferenciação com que são tratados os “bandidos”, a depender de sua classe social, pode ser visto na forma como a polícia age em relação a eles, fabricando suspeitos, fornecendo informações sobre acusados sem ter provas, expondo-os aos meios de comunicação. Mesmo que se admita, posteriormente, o erro, estas pessoas acabam por ficar estigmatizadas, estigma que pode trazer consequências para sua vida, como a perda do emprego, o distanciamento da comunidade, podendo gerar novas formas de violências e sua exclusão (Coimbra, 2001). A partir dos pensamentos de Chomsky, Coimbra (2001, p.63) refere que ao oprimir um indivíduo, precisamos justificar os motivos desta opressão, e esta justificativa pode estar atrelada ao “nível de depravação e ócio moral do oprimido [...] Como se trata da depravação deles, tem de haver alguma coisa neles que os tornam diferentes de mim. E a diferença pode ser qualquer coisa que eu consiga encontrar”.

O estigmatizado se torna marginalizado, fora da ordem social imposta e acaba por perder os vínculos sociais necessários à superação do estigma. São privados de alguns de seus direitos, contudo não são totalmente excluídos, pois ainda fazem parte da sociedade. Oscilando entre a marginalidade e a exclusão vivenciam situações de vulnerabilidade ocasionadas, principalmente, pelos direitos negados pela prisão, que vão além do direito de ir e vir, mas direitos que permanecem na dificuldade de inserção no mercado de trabalho e na fragilidade das relações sociais. Diante disso, tanto o sujeito como a sociedade retroalimenta

um processo de exclusão, pautado no discurso da impossibilidade de mudanças que reforça o lugar de excluído (Cairus & Conceição, 2010; Carvalho Filho, 2013; A. P. S. Silva, 2003).

Os egressos do sistema socioeducativo, assim como os egressos do sistema prisional, carregam consigo não apenas a marca de “ex-internos”, mas a marca de serem oriundos de bairros pobres, apresentarem baixa escolaridade e experiências trabalhistas distantes da formalidade e da capacitação, o que potencializa seu estigma e, portanto, seu lugar de excluído. Acentua-se a estigmatização quando se considera que a internação irá potencializar, para muitos, este distanciamento do mercado de trabalho e da profissionalização, além do acesso à escolarização formal, o que dificultará ainda mais seu retorno a uma sociedade cada vez mais competitiva e seletiva (Máximo et al., 2013).

Entretanto, mesmo diante de uma realidade que, a princípio, pode parecer imutável ou, até mesmo, cristalizada a ponto de não se vislumbrar alternativas de mudança, “há rupturas sendo produzidas por mais microscópicas, pequenas e invisíveis que sejam” (Coimbra, 2001, p.255).

#### 1.4 Sobre reincidências e outras histórias

*Só porque alguém tropeça e perde o caminho  
não significa que se perdeu para sempre.*

Professor Charles Xavier<sup>10</sup>

Junto à ineficácia do acompanhamento ao egresso, apresentada anteriormente, temos também a inexistência de dados realísticos sobre a reincidência infracional no Brasil.

A maior parte dos dados referentes à reincidência se pauta em levantamentos realizados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2011a; 2011b; 2012), pelas próprias unidades socioeducativas, por Varas da Infância e Juventude, por Secretarias ligadas ao sistema socioeducativo ou prisional, ou ainda, informações disponíveis em reportagens e sites institucionais, sendo que os relatórios oficiais ainda são publicações escassas.

---

<sup>10</sup> Fala proferida pelo personagem de Singer, B. (2000). **X-Men: O filme**. 20th Century Fox.

Não existe um levantamento nacional sobre esta temática, tampouco um sistema integrado de informações que possa dar conta de índices mais realistas sobre a questão. São inexistentes dados, por exemplo, sobre quantos jovens cumprindo algum tipo de pena passaram pelo sistema socioeducativo, ou seja, após terem sido liberados das medidas socioeducativas, cometeram novos crimes e passaram a fazer parte do sistema prisional, por terem mais de 18 anos. Este levantamento é feito, na maioria dos Estados, de forma informal, no momento da entrada do jovem nas instituições prisionais, quando são questionados sobre seu histórico infracional, sendo assim, cabe ao mesmo contar, ou não, se já esteve cumprindo alguma medida socioeducativa anteriormente, informações prestadas que nem sempre são verdadeiras.

Alguns Estados buscam conhecer os números, no entanto, estes ainda são muito incipientes, não podendo ser considerados fidedignos, já que se pautam apenas em dados de adolescentes ou jovens que reincidem e voltam a cumprir medidas socioeducativas ou penas, mas que não abarcam adolescentes que não voltaram a infracionar ou que vieram a óbito após sua liberação. Outros estudos buscam abarcar um leque maior de informações sobre os egressos e, com isso, alcançam melhores informações sobre a reincidência infracional.

A partir dos levantamentos existentes no país, o Informe Regional del Desarrollo Humano (PNUD, 2013), aponta que o Brasil teve em 2013, uma taxa de 47,4% de reincidência, ficando à frente de países como a Argentina (38,6) e México (29,7), com mais que o dobro do percentual apresentado pelo Peru (15,8) e o quádruplo, em relação a El Salvador (10,4), ficando atrás apenas do Chile (68,7).

Um destes levantamentos foi uma pesquisa realizada no Distrito Federal (SEAT-VEMSE, 2016) que teve como objetivo avaliar a eficácia do atendimento do sistema socioeducativo, baseando-se em dados obtidos sobre 283 egressos de uma unidade de privação de liberdade, liberados entre janeiro de 2011 e agosto de 2013, após 12 meses subsequentes à liberação.

Conforme os resultados apresentados pelo estudo (SEAT-VEMSE, 2016), o tempo médio para a reincidência foi de 11 meses para atos envolvendo óbito (tentado ou consumado) e de seis meses para os demais delitos. Sendo que houve uma tendência maior ao cometimento de novos delitos, diferentes do primeiro ato praticado. Por exemplo, dos 85 adolescentes que cumpriram MSEI por ato que envolveu a morte da vítima, 49% reincidiram, no entanto, 90% destes novos atos praticados não envolveram homicídio.

A pesquisa revelou que o tempo de internação não é um fator determinante na recidiva infracional, já que, entre os adolescentes que ficaram internados um tempo médio de um ano e meio a dois anos, a taxa de reincidência foi de 53,4% (SEAT-VEMSE, 2016). Os egressos voltaram ou não a reincidir por razões que não estão diretamente relacionadas ao tempo de privação de liberdade. Os técnicos que realizaram o estudo referem sobre o pensamento social que relaciona prisão à diminuição da criminalidade e, principalmente, da reincidência, pensamento este, apoiado na expectativa de que a sanção como uma consequência direta, além de seus aspectos indiretos, não se faz suficiente para modificar o comportamento infracional (SEAT-VEMSE, 2016).

Outro fator apontado pelo estudo se refere à relação entre vivência infracional e reincidência, demonstrando que os adolescentes que reincidiram tinham, em média, um histórico maior de registros infracionais do que os não-reincidentes. Os resultados apontam a possibilidade de a reincidência ser maior entre adolescentes que apresentam vivência infracional mais intensa, pautando-se em estudos sobre o comportamento que evidenciam que a precocidade, atrelada ao histórico, e a constância em comportamentos antissociais, são fatores de risco associados à reincidência infracional, além de outros, também apontados pela literatura, como o grupo de pertença ser associado à prática delituosa, bem como, as crenças e as atitudes atreladas ao comportamento antissocial (SEAT-VEMSE, 2016).

Em levantamento realizado por Davoglio e Gauer (2011) com adolescentes internos, 20,5% revelaram ser reincidentes e estavam em MSEI pela segunda vez e 7,2% relataram ter entre três e cinco passagens pela FASE.

Investigação realizada por Marcheui citada por Wacquant (2004), em sete presídios da França, demonstra que as trajetórias carcerárias dos apenados podem ser descritas como

uma seqüência de choques e de rupturas comandadas, por um lado, pelo imperativo de segurança interna do estabelecimento, por outro, pelas exigências e os editos do aparelho judiciário, que escandem uma descida programada na escala da indignância - descida tanto mais abrupta quanto mais o detento é pobre na saída (Wacquant, 2004, p.144, tradução livre da autora).

O estudo realizado pelo SEAT-VEMSE (2016) demonstra que o endurecimento das punições não torna a medida imposta mais eficaz, mas que acertar na proporção da medida em virtude do ato cometido, bem como oferecer serviços adequados pode ser um caminho possível para evitar a reincidência, e não o contrário, como o discurso social tem proclamado (SEAT-VEMSE, 2016).

A pesquisa salienta, ainda, que modelos implantados em outros países demonstram que o acompanhamento ao egresso, através de programas que visam gerenciar o risco de reincidência, tende a diminuí-la. Segundo os pesquisadores, o sistema socioeducativo brasileiro pauta-se na proteção, na garantia de acesso aos direitos básicos, entre eles a escolarização e profissionalização, porém, não analisa e/ou trabalha os fatores de risco que levaram o adolescente à infracionar, ações essenciais quando se busca a prevenção da reincidência (SEAT-VEMSE, 2016).

Segundo dados do Estado de São Paulo<sup>11</sup>, após a implementação da Fundação Casa, a reincidência tem diminuído, devido, principalmente, à regionalização. A municipalização começou em 2006, no Estado de São Paulo, com a construção de unidades de internação no interior e no litoral. Segundo informações da Fundação Casa, naquele ano, o índice de reincidência era de 29%. A partir de 2006, a entidade tem verificado a queda deste índice, sendo que foi de 19% em 2007, chegando a 12,8% em 2010. A Fundação Casa informa em seu site que em 2014 o índice de reincidência entre adolescentes que cumpriram a MSEI foi cerca de 15%<sup>12</sup>.

Os índices apresentados pela Fundação demonstram que a descentralização prevista na legislação (Brasil, 2012) é fator importante quando o tema é a recidiva infracional. Unidades menores, que possibilitam um melhor acompanhamento dos adolescentes internos e de seus familiares, tanto em relação à estrutura física, como pedagógica e psicossocial, tem sido fatores que vêm contribuindo para a diminuição da reincidência nos estados que tem cumprido esta determinação legal de atender o adolescente o mais próximo possível de sua cidade de origem (Souza, 2011).

Contudo, o Ministério Público de São Paulo questionou estas informações e monitorou os dados sobre a prática infracional por oito meses, contabilizando um índice de 34% de adolescentes que cometeram atos infracionais. No entanto, este valor equivale a todos os adolescentes envolvidos em infrações, mesmo que não tenham cumprido MSEI. Entre os que estiveram privados de liberdade, segundo informações do MP, 50,5% voltaram a infracionar. Fato que pode demonstrar a ineficiência da medida de internação (Truffi, 2015).

---

<sup>11</sup> Informações disponíveis em <http://www.casa.sp.gov.br/site/noticias.php?cod=2829>, acessado em Março de 2017.

<sup>12</sup> Informações disponíveis em <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-funda%C3%A7%C3%A3o&d=10>, acessado em Março de 2017.

Ainda segundo o Ministério Público (MP) paulista, o que a Fundação Casa divulga como reincidência é uma suposta reiteração na medida de internação, porém, para o MP, o verdadeiro índice de reincidência deve ser contabilizado pelos adolescentes que praticaram um ato infracional após ser julgado pela prática de infração anterior, mesmo que não tenham sido condenados à MSEI. No entanto, a presidência da Fundação Casa questiona a cientificidade metodológica do relatório produzido pelo MP (Truffi, 2015).

Segundo dados de um levantamento realizado pelo Poder Judiciário de Mato Grosso, em 2013, sobre o Complexo Socioeducativo Pomeri, de Cuiabá, 71% dos adolescentes voltaram a cometer atos infracionais após o cumprimento de medidas socioeducativas. Os dados, segundo alguns profissionais da área, demonstram que os adolescentes não estão sendo, de fato, “recuperados”, devido a inúmeros fatores, como a precária estrutura socioeducativa, as questões familiares, a evasão escolar (CNJ, 2013).

Segundo dados do Pronto Atendimento (PA) da FUNDAC (Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CECA), 2015), 2245 adolescentes foram atendidos pelo serviço em 2014, destes, cerca de 30% eram reincidentes, ou seja, estavam sendo novamente atendidos pelo PA, embora possam não ter cumprido MSEI anteriormente, tendo recebido remissão ou cumprimento de medidas em meio aberto. Dentre os adolescentes atendidos em 2009, 66,22% relataram não frequentar a escola no momento da apreensão e 88,55% informaram estar (ou ter cursado) no ensino fundamental, o que revela, novamente, a defasagem escolar que permeia a vida destes adolescentes, sendo que apenas dois estavam inseridos no ensino superior (CECA, 2011).

Para os profissionais que atuam no Judiciário de Mato Grosso, se faz necessário um trabalho preventivo, antes e depois do cumprimento das medidas socioeducativas, através de abordagens que envolvam a vida escolar e o encaminhamento destes adolescentes às entidades que possam dar acompanhamento em saúde física, mental e social, como os Centros de Referência de Assistência Social – CRAS e os Centros de Referência Especial de Assistência Social - CREAS, para o adolescente e sua família. Para eles, outro caminho é a construção de unidades de medidas em meio aberto, ampliando a rede de entidades que acolham estes adolescentes em sua própria comunidade (CNJ, 2013).

Para se tentar um acompanhamento mais sistemático e dados confiáveis, foi implantando, em 2009, o Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei (CNAACL), que é um sistema desenvolvido para que os Magistrados possam acompanhar, de forma mais efetiva, os adolescentes envolvidos no cometimento de atos infracionais. Trata-se

de um banco de dados nacional, que poderá ser consultado em todo o país, de forma a identificar o histórico infracional dos adolescentes, unificando, desta forma, a situação de cumprimento de medidas socioeducativas. Este sistema tem como principal objetivo acompanhar a vida infracional e o perfil do adolescente que o comete, podendo auxiliar na construção de dados sobre a reincidência e programas voltados à prevenção do envolvimento infracional ou de sua continuidade (Fernandes & Cordeiro, 2014). No entanto, este sistema ainda não está completamente implantando, o que mantém a inconfiabilidade das informações.

Neste sentido, podemos destacar que não apenas o cenário prisional influencia na recidiva infracional, mas, se junta a isso, os programas de socioeducação ineficientes, as condições penais precárias, as redes criminosas existentes nos sistema prisional, fatores que se relacionam negativamente, reproduzindo a violência e a criminalidade (PNUD, 2013).

A reincidência é um critério importante para se medir o rompimento com a vida infracional e, principalmente, se o trabalho socioeducativo cumpre seu papel, à medida que seja bem sucedido em sua contribuição para a diminuição das taxas de reincidência. Alguns estudos apontam para a importância de se instituir programas de acompanhamento aos egressos com vistas a esta diminuição (SEAT-VEMSE, 2016).

## 1.5 Redes de Apoio ao Egresso: realidades possíveis

*Ao longo do tempo e do caminhar, persiste a certeza de que há muitas possibilidades para além da prisão. Há beleza nas vidas que se refazem, nas esperanças que ressurgem, nos projetos pessoais que se realizam apesar das adversidades. Dentre muitas lições, a mais importante é a de que a liberdade é uma conquista diária que exige vontade individual, mas, sobretudo, oportunidades sociais. Acreditando que a vida está para além das prisões, seguimos trabalhando pela cidadania e pela liberdade [...].*

Comissão de Formação Teórica e Prática do PrEsp<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Trecho extraído de Comissão de Formação. Teórica e Prática do PrEsp (2013). **O egresso do sistema prisional: do estigma à inclusão social**. Belo Horizonte: Instituto Elo, 280 p.

Quando questionados sobre os fatores que poderiam protegê-los antes do início da vida infracional, os adolescentes relatam ações como projetos comunitários, apoio familiar, cursos de profissionalização e capacitação, inserção no mercado de trabalho e na escola, apoio social, acompanhamento profissional e de promoção social (Máximo et al, 2013; Silva et al., 2013). Ao pensarmos sobre os fatores de proteção, necessários ao egresso do sistema prisional como um todo, percebemos que estes fatores são os mesmos apontados pelos adolescentes, fatores como emprego, cursos, escola, apoio familiar e social se repetem. Estes fatores são amplamente conhecidos pelas instituições, pelos profissionais, pelo Estado e pela sociedade civil, porém não atendidos pela rede, ainda frágil, voltada ao acompanhamento deste público (Máximo et al., 2013; Silva et al., 2013).

Embora tais fatores não garantam um desenvolvimento distante da criminalidade ou do cometimento de atos infracionais, eles podem vir a ser de extrema importância no processo de transição pelo qual estão passando crianças e adolescentes. Assim, as ações que possibilitem a existência destes fatores na trajetória de vida destes sujeitos podem fortalecer e amparar uma trajetória cujo envolvimento infracional não se faça presente. Podemos, portanto, entender que a existência de fatores protetivos e a minimização de fatores de risco, bem como o atendimento em rede, podem concorrer para criar contextos promotores de uma vida e um convívio social mais saudável para crianças e adolescentes (Silva et al., 2013).

A situação atual que envolve os adolescentes autores de ato infracional demonstra a necessidade de medidas de caráter social e preventivo que possam ser realizadas em contextos comunitários, visando a promoção da interação social, através de mediações e apoio social, de um conhecimento do sujeito de forma integral, de suas limitações e potencialidades e dos contextos adversos. Este conhecimento, que deve acompanhar toda ação voltada a este sujeito, deve buscar o respeito às diferenças, a igualdade de direitos, excluindo-se os pré-julgamentos, de forma a estabelecer relações que possam modificar e transformar sua trajetória e possibilitando a construção de novas significações a partir destas transformações, o que implica em um conjunto de serviços oferecidos aos indivíduos, pela sociedade, que visem o exercício pleno da cidadania (Nirenberg, 2011; Nuñez & Pernas, 2010).

As redes de apoio social são estruturas dinâmicas, capazes de proporcionar a constituição de novos significados a respeito de si, para isso, torna-se imprescindível que os atores que formam tais redes estabelecem entre si uma conexão, partilhando valores e objetivos que possam ser compreendidos via comunicação. As gestões sociais se pautam desta estratégia da rede ao cuidar do desenvolvimento dos seus cidadãos, tornando público e

político problemas típicos da sociedade que precisam ser vencidos pela solidariedade e pela complementariedade das parcerias, através da comunicação entre seus membros, membros estes responsáveis por sua parte neste todo denominado rede (Njaine, Assis, Gomes & Minayo, 2006).

O conceito de rede de apoio social pressupõe características estruturais de relação social, as funções desempenhadas por esta rede, o apoio social, devem ter efeitos no bem-estar dos indivíduos que por ela são atendidos (García, 2007). De acordo com o Ministério da Saúde, em documento sobre a Política Nacional de Humanização de Atenção e Gestão do SUS (PNH), rede é

um conjunto de serviços e equipamentos de uma área da política pública num determinado território geográfico. [...] Estes serviços são como os nós de uma rede [...] Entretanto, a construção de uma rede [...] implica mais do que ofertas de serviços num mesmo território geográfico. Implica colocarmos em questão: como estes serviços estão se relacionando? Qual o padrão comunicacional estabelecido entre as diferentes equipes e os diferentes serviços? Que modelos de atenção e de gestão estão sendo produzidos nestes serviços? (Brasil, 2009, p. 8).

Ainda de acordo com este documento, existem as redes especializadas (homogêneas), compostas por serviços semelhantes e as redes transversais (heterogêneas), compostas pela relação entre diferentes serviços, de diversas áreas.

O atendimento em rede pode possibilitar a prevenção de atos infracionais a partir de uma intervenção em âmbito social e comunitário, contribuindo para uma participação ativa destes sujeitos na construção de sua trajetória e na sociedade, reduzindo as motivações e as necessidades que contribuem e propiciam a continuidade da prática infracional. O trabalho com estes adolescentes e jovens deve pautar-se em uma perspectiva multidisciplinar e que integre as diversas instituições e organizações do Estado, da comunidade e da sociedade civil e o próprio indivíduo para o qual o trabalho se destina (Comissão de Formação Teórica e Prática do PrEsp, 2013; Nuñez & Pernas, 2010). O trabalho em rede pode buscar ações conjuntas que busquem atender as necessidade da vida pessoal, social, cultural, material e afetiva (Moreira, 2013).

A construção de redes se refere à geração de uma estrutura social básica que se pauta na interação dos indivíduos, de modo que esta interação possa permitir alcançar possibilidades úteis para todas as partes e que possam reafirmar o vínculo, chamado por alguns autores de laço social. Para outras pessoas, esta rede de apoio pode proporcionar uma ligação com as instituições e com a estrutura social mais ampla (García, 2007).

Vale ressaltar a importância do estabelecimento das redes para os indivíduos, estabelecimento que tem duas funções principais, conforme exposto por Lin (1986 citado por García, 2007), a primeira, instrumental, em que tais articulações são percebidas como um meio para se atingir metas e objetivos, como conseguir um trabalho, ajuda para o cuidado dos filhos; a segunda, expressiva, nas quais os indivíduos tenham satisfeitas suas necessidades emocionais e afetivas, como sentir-se amado e valorizado, compartilhando emoções e sentindo-se aceito pelos demais (García, 2007).

A ação em rede pode ser um fator importante não apenas para os que precisam suprir suas necessidades fundamentais, podendo vir a ser peça fundamental para o processo de desinstitucionalização, e se constitui um desafio, pois precisa fazer chegar os serviços mais diversos a estes sujeitos de forma a fortalecer seu retorno ao convívio social. Este apoio proporcionado pela rede, através de órgãos como o CRAS, CREAS, Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Conselho Tutelar, Instituições de Ensino, é extremamente relevante no acompanhamento ao egresso (Moreira, 2013).

As redes de apoio ao egresso, neste sentido, não teriam apenas a função instrumental, mas poderiam tornar-se espaços da dimensão expressiva da rede, pois poderiam possibilitar o estabelecimento de vínculos seguros, além de sua utilidade prática, proporcionando ao adolescente, como ser social, o sentimento de pertença e identificação, necessário, principalmente tendo em vista seu principal objetivo, a prevenção à reincidência.

Em face dos problemas apresentados para o funcionamento destas redes, diante de suas funções, percebe-se a necessidade de construção de uma rede pautada em um novo sistema de ação, para o qual é preciso o envolvimento e a motivação dos participantes e a possibilidade de um caminho de comunicação ágil e claro. Esta mudança é importante e deve ser permanente, envolvendo participantes de vários setores sociais, incluindo-se a mídia, a saúde e os movimentos sociais, como forma de promoção da cidadania que vai além do combate à violência. Para esta mudança, o conhecimento e o engajamento de todos os participantes, principalmente dos próprios adolescentes, poderia ser o diferencial e uma forma de colocar em prática a intersetorialidade. Por outro lado, a influência das instituições locais, municipais, estaduais, que integram a rede pode ser decisiva para o sucesso do trabalho (Njaine et al., 2006).

No Brasil, a partir da implementação do ECA (1990) e do SINASE (Brasil, 2012), as instituições ligadas ao Sistema de Garantia de Direitos de crianças e adolescentes devem munir o Sistema de Informações para Infância e Adolescência (Sipia) com informações sobre

a trajetória das crianças e dos adolescentes que perpassam as instituições formadoras deste sistema. O objetivo do Sopia é “fortalecer as ações do Sistema de Garantia de Direitos e qualificar a elaboração, a execução, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas de direitos humanos de crianças e adolescentes” (Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR & Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SNPDC, 2015<sup>14</sup>).

O Sopia se subdivide em dois ambientes, o primeiro voltado aos Conselhos Tutelares, “para o qual se dirigem de imediato as demandas sobre a violação ou o não atendimento aos direitos assegurados da criança e do adolescente” (Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA & Secretaria de Direitos Humanos – SDH<sup>15</sup>). O segundo ambiente é voltado aos operadores de direitos, com o objetivo de criar uma rede de informação “para registro e tratamento de dados referentes a adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medidas socioeducativas” (SDH & CONANDA<sup>16</sup>).

Com abrangência nacional, visando um banco de dados único, seu papel é servir de ferramenta cuja função é integrar “as instituições executoras de medidas socioeducativas, ministério público, varas da infância e juventude, delegacias, CREAS e demais órgãos das esferas municipal, estadual e federal” (SDH & CONANDA<sup>17</sup>). Entre estes órgãos encontram-se os Sistemas Educativos e de Saúde.

No Estado de Santa Catarina, este sistema tem sido utilizado pelo Sistema de Justiça e Conselhos Tutelares como forma de contribuir com informações relevantes para as instituições voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes, sendo considerado um potencializador de ações preventivas, pois se acredita que o acesso a informações seguras e organizadas pode apoiar o planejamento e a implementação de políticas públicas voltadas para cada localidade e seus problemas (Njaine et al., 2006). Infelizmente, a manutenção deste sistema ainda tem sido precária na maior parte do país, impossibilitando que as informações sejam consultadas e se tornem efetivas na atuação em rede.

---

<sup>14</sup> Informação recuperada em 24 de Outubro, 2014 de <http://cadastroconselhos.sdh.gov.br/>.

<sup>15</sup> Informação recuperada em 24 de Outubro, 2014 de <http://www.sopia.gov.br/CT/?x=dTw-vTQml0agdywx9I5sWQ>.

<sup>16</sup> Informação recuperada em 24 de Outubro, 2014 de <http://www.sopia.gov.br/sinase/Welcome.do;jsessionid=0696FA6682522F8487461F13CD9E90C0.instance2#>.

<sup>17</sup> Informação recuperada em 24 de Outubro, 2014 de <http://www.sopia.gov.br/sinase/Welcome.do;jsessionid=0696FA6682522F8487461F13CD9E90C0.instance2#>.

A constituição de redes e equipes multidisciplinares que envolva o trabalho psicossocial, a criminologia, a educação, depende da legitimação e da responsabilização por parte do Estado, que deve criar políticas com o propósito de prestar atenção especial ao egresso, ofertando ações efetivas e diferenciadas para cada situação. Esta responsabilidade é essencial, porém não basta, pois a implantação destas políticas e dos programas depende da ação conjunta das organizações governamentais e não governamentais, da sociedade civil e, especialmente, das instituições voltadas ao acompanhamento do egresso. A interação entre estes atores concretiza a rede que deve operar como fator de proteção, criando oportunidades de trabalho e perspectivas positivas em relação ao futuro (Chimin Junior et al., 2006; Moreira, 2013; Nirenberg, 2011; Nuñez & Pernas, 2010).

Embora se perceba avanços, estes não têm sido suficientes, pois as políticas estão centradas no governo e não no Estado, na criação de programas e serviços e não em políticas públicas de estado, ainda existe o predomínio de uma prática de execução de programas sem continuidades, não universais e contraditórios (B. R. dos Santos, 2011).

O trabalho de acompanhamento ao egresso, portanto, pode vir a ser desenvolvido pela rede de proteção com vista ao processo de reinserção familiar e social, como prioridade, através de políticas de saúde, educação, trabalho, habitação, cultura, lazer, esporte, de modo integrado. A vida dos adolescentes e dos jovens precisa ser pensada fora dos muros institucionais, fortalecendo as relações destes com a família e a sociedade. É urgente compreender os contextos para os quais os egressos irão retornar, principalmente os de violência, e suas especificidades, buscando não apenas a afirmação das políticas públicas, mas alternativas necessárias ao distanciamento da vida infracional (Chimin Junior et al., 2006; Moreira, 2013).

O conceito de Políticas Públicas deve ir além da obrigação do Estado, pública deve ser entendida como algo para todos, de acesso a todos, de interesse de todos; e política, porque visa contemplar as demandas sociais, os direitos sociais, o que responsabiliza o Estado, mas também a Sociedade pela sua operacionalização (Moreira, 2013).

A estruturação destas políticas e da rede social para atendê-las, devem considerar as situações de vulnerabilidade que perpassam a vida do adolescente egresso do sistema socioeducativo, antes e após sua internação, situações de distanciamento do sistema educacional e de saúde, abuso de drogas, desqualificação profissional, precariedade de moradia, ambiente familiar e comunitário envolto em violência, desemprego e aproximação

da criminalidade (Chimin Junior et al., 2006), fatores que, possivelmente, podem contribuir para sua entrada na vida infracional

Entretanto, deve-se estar atento à ideia ilusória de que o desemprego é causado pela desqualificação cria a falsa impressão de que existe uma grande oferta de emprego e que a qualificação garante acesso à vaga, levando à percepção de que o responsável pelo desemprego é o sujeito que não se qualificou corretamente, o que pode elevar ainda mais o investimento em programas voltados a esta qualificação (Moreira, 2013), mas que não levem em consideração os demais aspectos envolvidos nas questões do mercado de trabalho e renda.

O Plano Nacional de Qualificação (PNQ), existente no Brasil, visa promover a integração das políticas e das ações de qualificação social e profissional. Promoção da universalização do direito à qualificação, em conjunto com ações relacionadas ao emprego, trabalho, renda e educação, visando

A formação integral [...]; o aumento da possibilidade de obtenção de trabalho decente [...]; elevação da escolaridade dos trabalhadores [...]; inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade [...]; aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho [...]; elevação da produtividade, melhoria dos serviços prestados, aumento da competitividade e das possibilidades de elevação do salário [...]; e efetiva contribuição para articulação e consolidação do Sistema Nacional de Formação Profissional, articulado ao Sistema Público de Emprego e ao Sistema Nacional de Educação (Brasil, 2003, p. 26).

O PNQ prioriza vários grupos, entre eles, os egressos da medida socioeducativa, por entendê-los como uma população socioeconômica mais vulnerável e passível de discriminação social, portanto, com mais dificuldade de acesso ao mercado de trabalho. No entanto, apesar desta prioridade, as instituições que atendem os jovens internos e egressos da MSE não tem tido apoio necessário para garantir esta qualificação (Moreira, 2013).

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária – PNCFC (CONANDA & Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), 2006) visa romper com a cultura de institucionalização, que faz parte do discurso social e é fortalecido pela mídia, pautando-se na concepção de proteção integral e na preservação dos vínculos familiares e comunitários preconizados pelo ECA (Brasil, 1990) e pelo SINASE (Brasil, 2012). O plano ressalta que:

A importância da convivência familiar e comunitária para a criança e o adolescente está reconhecida na Constituição Federal e no ECA, bem como em outras legislações e normativas nacionais e internacionais. Subjacente a este reconhecimento está a ideia de que a **convivência familiar e comunitária é fundamental para o desenvolvimento da criança e do adolescente, os quais não podem ser concebidos de modo dissociado de sua família, do**

**contexto sócio-cultural e de todo o seu contexto de vida** (CONANDA & CNAS, 2006, p. 29, grifo nosso).

Salientamos a necessidade de um estreitamento da relação do Judiciário com as políticas públicas de assistência, pensando no ser humano como um ser histórico e cultural, imerso em relações sociais, que precisa de um olhar que busque atendê-lo em sua totalidade. Demanda que não pode ser atendida apenas pelo campo jurídico, campo que precisa buscar as políticas sociais vigentes como forma de ultrapassar os muros da “prisão”. Políticas que precisam garantir os direitos e criar programas voltados ao egresso, pensando nas reais necessidades deste sujeito, ao retomar o convívio social e, principalmente, para superar os estigmas aos quais estão expostos. A efetivação concreta destas políticas precisa ir além de garantir a cidadania plena, mas pode vir a ser a garantia de um futuro em liberdade em que seja possível pensar a descontinuidade infracional (Nirenberg, 2011; Rosa, 2014).

Mas é fato que a condição de egresso não deve se sobrepor à condição de sujeito social, sujeito a que estas políticas se voltam, por seu caráter universal e para que este sujeito não seja mantido em sua condição penal, o que pode contribuir pela manutenção do estigma de ex-interno. Contudo, é preciso compreender suas vulnerabilidades, seus anseios, suas habilidades, bem como os obstáculos e as violações que lhe conferem uma situação de risco, conhecimento que poderia orientar o acompanhamento que se fará necessário, de acordo com suas especificidades diante do processo de aprisionamento. O atendimento ao egresso, portanto, pode ser um caminho para superar as marcas da privação, através do acesso às oportunidades sociais, porém, buscando extrapolar a dimensão individual, tornando-se uma fenda na sociedade para uma convivência mais saudável e para a aceitação da diferença e a diminuição das desigualdades sociais (Comissão de Formação Teórica e Prática do PrEsp, 2013).

As redes de apoio, no entanto, para este público, não devem visar apenas a garantia de atendimento aos direitos, mas, sobretudo, podem ser um espaço que proporcione o pensar sobre o distanciamento do envolvimento infracional. Ao buscar inseri-lo na escola, no mercado de trabalho e em programas que visem a diminuição das desigualdades econômicas e sociais, tem por principal objetivo, ao atender egressos do sistema socioeducativo, tornar-se uma ferramenta cujo alvo principal seja minimizar a possibilidade de reincidência infracional.

Estas redes de apoio surgem, normalmente, quando a rede familiar não consegue suprir as garantias necessárias para o desenvolvimento destes adolescentes, em função, muitas vezes, da precariedade da vida a que estão expostas estas famílias. Estas redes podem,

portanto, criar estratégias de atendimento que tenham um enfoque no processo integral psicossocial, que envolva estas famílias, processo do qual faz parte uma ação pedagógica, de formação e capacitação laboral, inserção no mercado de trabalho, que possibilite pensar e construir sua própria trajetória. Ao possibilitar ao adolescente ou jovem, através deste apoio psicossocial, pensar nos problemas e obstáculos que fazem parte da trajetória do egresso, se busca a construção de uma nova realidade que ressalte as habilidades e potencialidades destes sujeitos de forma a possibilitar uma trajetória de vida distante da criminalidade (García, 2007).

A reintegração social do egresso pode ir além da modificação do seu mundo de isolamento social, pode significar uma transformação social, de uma sociedade que precisa assumir sua parcela de responsabilidade diante de problemas como a violência e a criminalidade e a reinserção do egresso. Destacamos que a população carcerária no Brasil, tanto para adolescentes como para adultos, sofre um processo de marginalização duplo, tendo em vista que a maior parte desta população advém de um processo de exclusão social, econômica e cultural e passa pela exclusão da “prisão”.

Conforme apontado anteriormente, as estatísticas do perfil carcerário comprovam que os apenados são de grupos sociais marginalizados e marginais, pois estão à margem do mercado de consumo e do mundo do trabalho. Cabe ao processo de reintegração superar e corrigir estas condições de exclusão, buscando proporcionar um futuro em liberdade que signifique uma possibilidade de descontinuidade infracional (Baratta, n.d.; Lopes, 2013).

As múltiplas parcerias entre Estado, o setor privado e a sociedade civil caracterizam o trabalho em rede. Entretanto, o mapeamento destas redes que atuam em diferentes regiões do país ainda é incipiente, porém, elas existem, algumas em construção, outras em atuação, redes que demonstram sucesso em aspectos importantes na prevenção e proteção à violência.

Um bom exemplo é o Projeto Guri, localizado em Ribeirão Preto, que é uma organização social fundada em 1995, que conta com o apoio do Governo de São Paulo, que idealizou o projeto, além de prefeituras, organizações sociais, empresas e pessoas físicas, e atende crianças e adolescentes de 6 a 18 anos, incluindo-se os internos e egressos das unidades de Internação da Fundação Casa, oferecendo cursos de iniciação musical, de canto, de instrumentos de corda, de sopro, teclados, percussão (Prado, 2014).

Os principais entraves para o incremento destas redes são as diferentes compreensões sobre sua atuação e sobre o papel de cada participante, as divergências político-partidárias, as

questões pessoais ligadas ao orgulho ou rotatividade pessoal das instituições participantes, além de diferentes ritmos de trabalho e referências incompatíveis (Njaine et al, 2006).

O desafio, portanto, do trabalho em rede, estaria em elaborar projetos comuns conectando-se as diferenças, construindo possibilidades que superem os limites territoriais, de saberes e de práticas estagnadas (Brasil, 2009). As experiências do trabalho em rede têm demonstrando que esta ação não exige um alto investimento público ou privado, mas exige um novo olhar, um olhar mais atento por parte dos envolvidos, profissionais, familiares e outros atores responsáveis por crianças e adolescentes, visando prevenir, orientar e atender os preceitos dos instrumentos legais, abandonando o sistema de cada setor isolado, fragmentado, desarticulado ou hierarquizado.

Partindo-se deste pressuposto, se faz necessário pensar em uma forma de reorganizar e integrar os serviços e programas já existentes, mais do que criar novos, a partir de uma perspectiva intersetorial (que envolva diferentes secretarias) e, de fato, em rede (agregando instituições públicas, privadas e comunitárias); contando, para isso, com pessoas comprometidas, sensíveis às questões que envolvem a infância e a adolescência e mais eficazes no desempenho de suas atividades (Chimin Junior et al., 2006; Njaine et al., 2006). Ressaltamos que “O nó que se cria entre os diferentes parceiros de cooperação faz as pessoas crescerem além de si mesmas” (Njaine et al., 2006, p.438, original em inglês, tradução livre da autora).

## 2 ENTRE SIGNIFICAÇÕES E TRAJETÓRIAS: VISITANDO A TEORIA

*O tempo presente e o passado  
Estão talvez presentes no tempo futuro  
E o tempo futuro está contido no tempo passado  
Se todos os tempos estão eternamente presentes  
Todo o tempo é irredimível  
O que poderia ter sido é uma abstração  
O restante uma possibilidade perpétua  
Somente em um mundo de especulação  
O que poderia ter sido e o que tem sido  
Aponte para um fim, que está sempre presente  
As pisadas ecoam na memória  
Da passagem que nós não pegamos  
Para a porta que nunca foi aberta  
No jardim de rosas.  
T.S.Eliot<sup>18</sup>*

Para a elaboração deste trabalho nos apoiamos na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1930/2003, 1931/2006, 1931/1960, 1978/2003, 1986/1995, 1994), que se funda nos princípios do materialismo histórico e dialético. Nesta perspectiva, entende-se o homem como um ser social que age sobre o mundo, transformando-o, ao mesmo tempo em que é transformado por ele, em uma relação dialética e que, a partir desta relação, constrói significados sobre si mesmo e sobre o mundo. Também utilizamos os conceitos propostos por Zittoun, na perspectiva da Psicologia Cultural (Valsiner, 2014), sobre o binômio ruptura-transição, processos imbricados na trajetória de vida, e sobre a imaginação, processo que perpassa o curso da vida (Zittoun, 2009, 2012a, 2012b, 2014, 2015b; Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & Gillespie, 2014; Zittoun et al., 2013). Buscando compreender com mais profundidade os processos de transição na trajetória de vida, utilizamos os conceitos

---

<sup>18</sup> Poema: Burnt Norton (Interlude). Tradução disponível em <https://www.vagalume.com.br/lana-del-rey/burnt-norton-interlude-traducao.html>, acesso em agosto, 2017.

envolvidos no uso de recursos (Gillespie & Zittoun, 2010; Zittoun & Gillespie, 2015; Zittoun et al, 2007), tendo em vista a análise do uso que os participantes desta pesquisa fazem dos recursos.

Finalmente, para contemplar a visão holística presente tanto na teoria histórico-cultural como na psicologia cultural, fazemos uso do conceito de Rede de Significações proposto por Rossetti-Ferreira e colaboradores (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2004; Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva, & Oliveira, 2008). Esta proposta destaca a importância de se considerar a diversidade dos componentes que estão imbricados no desenvolvimento humano, componentes que se entrelaçam, formando uma rede que envolve subjetividades, contextos, interações, inter-relações entre o sujeito e seu entorno. A partir desta rede, a pessoa constrói significações que possibilitam a constituição de múltiplas trajetórias.

Os conceitos abarcados por este estudo, ilustrados na Figura 2, estão apresentados nos itens a seguir. Embora existam sobreposições entre eles, a divisão tem um intuito didático, buscando facilitar a leitura.

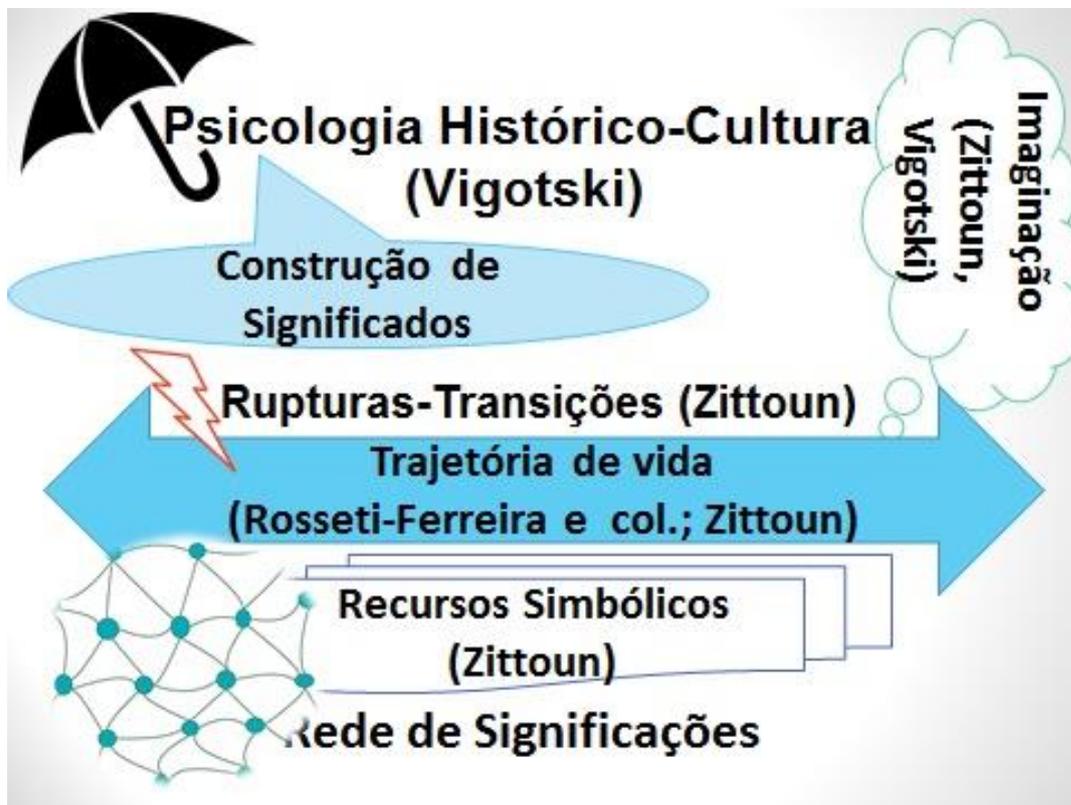


Figura 2 - Conceitos teóricos abarcados neste estudo  
 Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

## 2.1 Teoria Histórico-Cultural: um olhar sobre o desenvolvimento humano

A teoria histórico-cultural compreende a experiência humana no tempo e no ambiente social e cultural. O ser humano nasce em um dado momento social e histórico e em um grupo específico, com suas crenças, localização espacial, em contextos social, material e simbólico específicos e é sob estes aspectos que se dá o seu desenvolvimento (Zittoun, 2012a).

Este desenvolvimento está relacionado a como as pessoas irão vivenciar as esferas de experiência, com seus limites e possibilidades, em um ritmo específico, que irá delinear suas relações com outras pessoas, ambientes e sociedades. Trata-se, portanto, de uma situação complexa na qual a vida acontece, e que demanda ajustamentos recíprocos entre estas instâncias que estão em constante mudança (Zittoun, 2012a).

O desenvolvimento humano e, neste sentido, os fenômenos que fazem parte deste processo, podem ser concebidos a partir e por meio das múltiplas e complexas inter-relações estabelecidas pelos sujeitos, ou seja, na articulação de aspectos que envolvem as pessoas em interação em seus contextos, como partes que se constituem mutuamente. Conforme apontam Rossetti-Ferreira et al. (2004, p.23), “as pessoas encontram-se imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem”.

Esta interligação em rede contribui para a construção de percursos possíveis, construção que depende de inúmeros elementos e dos significados que emergem a partir da interação destes elementos, de sua articulação e de sua contínua alteração em virtude do tempo e dos eventos vivenciados, compondo novas configurações e, portanto, possibilidade de novos percursos (Rossetti-Ferreira et al., 2004).

O desenvolvimento humano, assim, pode ser descrito como uma constante mudança, com períodos relativamente estáveis e com mudanças importantes em virtude de fortes rupturas-transições que se dão ao longo deste processo. Podemos afirmar, então, que o desenvolvimento é um fenômeno complexo, não linear, que envolve aspectos biológicos, psicológicos e sociais; não pode ser previsto, já que, além de se apresentar em constante transformação, existem diferentes maneiras de se desenvolver, de acordo com o contexto histórico-cultural em que o sujeito está inserido (Vygotsky, 1930/2003, 1931/1960; Zittoun, 2009, 2012a; Zittoun et al., 2013).

Uma das características que diferenciam os seres humanos dos demais animais é a capacidade de construção de significados (Bruner, 1991); as pessoas não apenas percebem,

mas sentem o ambiente, o meio, desenvolvendo expectativas e memórias em relação a ele. O meio, por sua vez, proporciona ao ser humano a troca entre si mesmo e os contextos atuais e passados e entre os diversos outros que compõem (ou compuseram) estes contextos (Rossetti-Ferreira et al., 2004; Zittoun, 2012a). Neste sentido, todo fenômeno é social e histórico, caracterizado por mudanças que se dão tanto quantitativa como qualitativamente. Portanto, os fenômenos não podem ser naturalizados, já que são construídos ao longo do tempo e organizados pela cultura na qual se inserem (Bock, Gonçalves, & Furtado, 2011; Vygotsky, 1978/2003).

Ao longo do desenvolvimento, conforme aponta Vygotsky (1978/2003), os significados são socialmente construídos, a partir da interpretação dada pelo sujeito em seu contexto histórico-cultural. Esta interpretação, ao ser integrada à história de vida, à afetividade, à subjetividade, produz sentidos. Os sentidos são individualizados já que vivenciados de forma pessoal (Mesquita, 2005; Ristum, 2001; G. L. Santos, 2010).

A partir do sentido dado ao que vivencia, o indivíduo se torna ator e, ao mesmo tempo, autor, numa dupla dimensão de produzir história e por esta ser produzido. Nas palavras de Zanella (2004, p.133),

a possibilidade de o sujeito atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido demarca a sua condição de autor, pois, embora essa possibilidade seja circunscrita às condições sócio-históricas do contexto em que se insere, que o caracteriza como ator, a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença.

A experiência emocional irá interferir em como os indivíduos vivenciam e interpretam as situações, dando-lhes sentido (Vygotsky, 1978/2003). Contudo, esta influência não se apresenta na forma de relação de causa e efeito, mas de uma relação simultânea entre a situação, a interpretação dada pelo sujeito e como esta modifica a situação e, portanto, a maneira particular com que o indivíduo se apropria dos significados sociais (Aguiar & Ozella, 2003; Mesquita, 2005; Ristum, 2001; G. L. dos Santos, 2010).

Os significados construídos a partir das mudanças são apenas parte do processo de se mover, perceber-se e compreender as mudanças em um ambiente que conhecemos, pois o experimentamos de forma constante. A experiência, diante do mundo, pode nos parecer promovida ou limitada pelos sentidos, pois nossas capacidades, tanto físicas como mentais, embora sejam plásticas, são mediadas pelos significados que construímos sobre o mundo que nos cerca, a partir de nossa interação com o outro e com o ambiente, significados que fazem

parte do desenvolvimento de nosso pensamento e de nossas possibilidades de agir (Zittoun, 2012a).

A perspectiva pautada na teoria histórico-cultural centra seus estudos sobre a pessoa, em como esta significa sua experiência, com seus processos identitários, incluindo as identidades sociais, e sua aprendizagem. Neste sentido, quanto menos explícita é a orientação cultural, mais as pessoas terão que se voltar ao seu sistema pessoal de orientação ou aos recursos encontrados, por si mesmas, ou com o apoio de outras pessoas, para lidar com sua experiência. Assim, aprender com a experiência é essencial para que possamos ir além da sobrevivência diária, sendo capazes de adquirir novos conhecimentos e competências e, principalmente, de refletir sobre esta experiência, de forma a mobilizar estes conhecimentos diante de novas situações (Zittoun, 2012a).

Para a Psicologia Cultural, uma pessoa é única, como uma instância particular no tempo e no espaço infinito, no entanto, esta pessoa é, ao longo da vida, exposta a discursos, formas e rituais do seu contexto e susceptível de compreender esta exposição de modo a interagir com os outros que compõem seu ambiente. Esta compreensão pode ser única, pois irá se integrar a outros aspectos da experiência individual, de forma a ser reorganizada. A este processo chamamos internalização (Vygotsky, 1978/2003, 1986/1995; Zittoun, 2012a).

Esta experiência é chamada de interna, pois apresenta características privadas que podem não ser acessíveis aos observadores e, além disso, refere-se ao encontro da cultura (externa) com a experiência pessoal (interna). Diz respeito à “internalização não como importação simplista daquilo que era externo, mas como uma complexa acumulação de experiências e respostas ocasionadas por contextos potencialmente contraditórios, contextos sociais e estruturas de orientação cultural” (Zittoun & Gillespie, 2015, p.10, tradução livre da autora).

Ao longo da trajetória de vida, as pessoas são forçadas a produzir respostas diante das contradições da sociedade, a partir do acúmulo de experiências pessoais vivenciadas na relação com a sociedade, portanto, experiências sociais e culturais. A internalização refere-se, então, a um processo criativo que está em constante interação com as experiências pessoais passadas, mas que envolvem também as características da sociedade (Zittoun & Gillespie, 2015).

Ao internalizar o vivenciado, criando uma cultura própria, somos capazes de nos comunicar, de nos fazer compreender, de nos mover e assumir atitudes específicas em relação

a algo. A internalização e a externalização compõem processos considerados essenciais na produção de cultura, tanto individual quanto coletiva (Zittoun, 2012a).

O individual bem como social e o cultural, portanto, estão presentes na vida diária das pessoas, na organização dos mais diversos espaços, públicos e privados e fornecem mensagens, valores e crenças, indicando e orientando nossas ações. Nesta interação com o social e o cultural que nos cerca, internalizamos e revisamos, de forma mais ou menos reflexiva, nossa compreensão anterior e nossos sistemas de criação, que são nutridos pelo nosso passado, nossos afetos ao longo da vida, pelos meios simbólicos e por nossa imaginação, que busca descobrir novas possibilidades de resultados, novas opções, novas versões do passado ou possibilidades futuras (Zittoun, 2012a).

Rupturas e transições fazem parte do processo de desenvolvimento que, segundo Valsiner (2014), é um processo de criação em um curso temporal que envolve a possibilidade de movimento entre dois momentos, o futuro e o passado. Estes dois momentos são assimétricos, pois o passado se apresenta como trajetória “unilinear atualizada” (realizada), mas, em contrapartida, o futuro envolve inúmeras trajetórias potenciais ainda não realizadas, portanto, não vivenciadas. Um ponto importante deste processo é reconhecer a unidade do tempo irreversível e a incerteza de ambos os momentos, o futuro ainda não concretizado e o passado não realizado, pois é possível pensar sobre o que poderia ter sido, caso direções diferentes tivessem sido tomadas (Valsiner, 2014).

A assimetria dos tempos de desenvolvimento traz a ambiguidade inevitável da existência (Valsiner, 2014) e esta incerteza sobre as continuidades das condições existentes nos leva aos ajustamentos necessários, que, com a utilização de signos, permitem a construção de reflexões sobre a ligação entre passado e futuro, a partir de uma reflexão sobre o presente, sobre o estar no mundo, no aqui e agora. Assim, a ação orientada para o futuro, vivenciada em cada momento, nos remete ao “como se”, permite-nos refletir sobre as possibilidades de “como poderá ser” no futuro, e sobre “como poderia ter sido” no passado; portanto, ao viver neste tempo irreversível, estas reflexões são inevitáveis (Valsiner, 2014).

Ao analisar o tempo nos processos desenvolvimentais, a partir da perspectiva da Rede de Significações, consideram-se duas questões: uma refere que, no aqui-agora das situações, é possível acessar a história de vida, verificando-se aspectos multitemporais de um passado que age no presente e que foi atualizado pelos significados construídos ao longo da trajetória (Rossetti-Ferreira et al., 2004).

A outra questão apontada por esta perspectiva converge com o que buscamos com este trabalho: a articulação entre o passado e o presente junto com os projetos e metas que possibilitam o (re)dimensionamento sobre a expectativa em relação ao futuro, expectativa que, dialeticamente, ressignifica o presente e o passado (Rossetti-Ferreira et al., 2004).

Neste campo, a Rede de Significações (Rossetti-Ferreira et al., 2004) propõe a existência de quatro tempos que se relacionam entre si, sustentando-se, contrapondo-se, confrontando-se e transformando um ao outro: presente, vivido, histórico e orientação para o futuro. 1) O tempo presente envolve o aqui-agora e suas práticas discursivas interpessoais, entretanto, este tempo ativa as “memórias sociais” de todos os demais tempos combinados entre si. 2) O tempo vivido abarca as experiências, socialmente construídas ao longo do processo de socialização, que envolve os familiares, as amizades, as pessoas que vivenciaram experiências e contextos semelhantes. 3) O tempo histórico, também chamado cultural, é o tempo construído socialmente em períodos mais longos, faz parte do imaginário cultural e se refere aos discursos sociais e às ideologias, ou seja, à rede coletiva de significações. 4) O tempo prospectivo envolve tanto expectativas, motivações individuais quanto coletivas em relação aos planos e metas, e estas antecipações, por sua vez, tendem a delimitar e/ou impulsionar as ações e interações do tempo presente.

Tendo em vista que as trajetórias de vida acontecem em diferentes contextos e que as experiências pessoais ocorrem em um longo período de tempo, suas transformações devem ser explicadas considerando-se as mudanças intra e interpessoais e suas interações. Estas interações, bem como as diversas formas de mediação semiótica, também estão envolvidas no processo de construção dos significados sobre o que está sendo vivenciado (Bruner, 1991; Vygotsky, 1930/2003).

É esta trajetória de vida que o presente estudo focaliza, abordando a noção de transição como catalisadora de produção de cultura, pois as pessoas aprendem, ao longo de suas trajetórias, a usar e produzir cultura, como palavras, jogos, arte, expressando suas ideias em torno da cultura, representando suas ideias sobre o mundo e criando realidades alternativas (Zittoun, 2012a).

As vidas em curso, portanto, caracterizam-se por suas regularidades e continuidades e pelos pontos de bifurcação, momentos em que estas são interrompidas, exigindo, do sujeito que a vivencia, contestação e reorientação visando ao desenvolvimento de novas condutas. Diante disso, as noções de ruptura e transição surgem como uma unidade metodológica importante para o estudo de trajetórias de vida (Zittoun, 2009), já que a vida humana não

segue um contínuo, mas é repleta de rupturas e de posteriores transições, o que as torna importantes para a compreensão do desenvolvimento humano (Zittoun, 2009; 2012a; Zittoun et al., 2013).

## **2.2 Trajetórias: a vida em curso entre rupturas e transições**

Rupturas se constituem, geralmente, em pontos de bifurcação em uma trajetória na qual caminhos são abertos e fechados e os resultados não podem ser previamente decididos, exigindo mudanças intransitivas importantes e processos de ajuste e adaptação da pessoa ao seu ambiente. Este processo é denominado por Zittoun (2012a) de transição. As rupturas intransitivas, neste sentido, são como catalizadores de transições, pois emanam transformações, por isso se tornam focos de maior interesse, já que são momentos de novidade, do que pode vir a ser (Zittoun, 2009).

As rupturas podem ter níveis e origens diversas e precisam ser analisadas do ponto de vista do desenvolvimento, pois não é a causa da ruptura em si o que se torna importante, mas como as pessoas experienciam um evento como uma ruptura. Nem todo movimento é ruptura por si só e, principalmente, o que é extremamente relevante é o que se segue a esta ruptura, ou seja, as mudanças e os processos envolvidos no movimento de reequilíbrio, os ajustes necessários para lidar com a situação ‘ruptiva’ portanto, as transições (Zittoun, 2006; 2015b).

Entretanto, temos que considerar que certo grau de normatividade não leva ao relativismo, já que algumas condições precisam ser preservadas para garantir a saúde mental das pessoas, o que implica dizer que mudanças podem ser consideradas como parte do desenvolvimento quando não alienam as pessoas de si mesmo ao gerarem alto grau de sofrimento (Zittoun, 2015a, 2015b).

Pautando-se no sistema dinâmico de desenvolvimento, a Psicologia Cultural propõe dois tipos de mudanças: as transitivas, mudanças quase circulares, que envolvem o chamado “círculo virtuoso”, um círculo simétrico, cujas mudanças podem ser consideradas quase como naturais, envolvendo deslocamentos que pouco, ou em nada, modificam a estrutura inicial; são mudanças que fazem parte das trocas entre a pessoa e o ambiente.

Ao contrário, as mudanças intransitivas, chamadas de rupturas, evocam mudanças claras que levam ao surgimento de novas ideias, soluções, a novas formas de agir e pensar ou

a novas situações, das quais não se pode retornar. Exigem uma reorganização da vida e uma reelaboração do pensamento, das ações e da relação com o contexto, visando a garantir certa consonância diante da mudança, o que acaba por abrir novas possibilidades (Zittoun, 2009, 2012a).

Vale destacar que, sob esta perspectiva, diferentes tipos de mudança podem ocorrer em diferentes graus e que mudanças transitivas, por exemplo, podem não permitir inovações como mudanças intransitivas poderão exigí-las. Mudanças intransitivas podem ser tanto impostas como provocadas de forma deliberada. As mudanças podem ocorrer de forma contínua, acumulando reconfigurações de pessoas, mundos e dinâmicas diversas. Outro ponto importante é que nem toda mudança tem consequências duradouras na trajetória de vida das pessoas (Zittoun, 2012a).

De acordo com a autora, rupturas e transições buscam uma regulação entre a pessoa e seu ambiente sociocultural. A noção de transição, para Zittoun (2009), busca responder pelas transformações em curso, sugerindo que algo está sendo modificado de um estado para outro. Zittoun (2009) faz uma crítica a autores como Peirce, Rutter, Erikson, e Piaget, por seu foco nos extremos, ou seja, em A que se torna B, nas rupturas normativas que se apresentam com certa estabilidade. Para Zittoun, as perspectivas apresentadas pelos autores acabam por deixar de lado os processos de mudança e os espaços sociais ou as trajetórias de vida envolvidas nestas transformações, trajetórias que tendem a ser não lineares e que sofrem mudanças constantes, tanto no nível social quanto individual (Zittoun, 2009).

Divergindo destes autores, Zittoun (2009) propõe estudar as mudanças e as bifurcações ao longo das trajetórias de vida, os processos envolvidos para que A se torne B, ou sobre a emergência de B a partir de A, em detrimento da estabilidade e do que é normativo. Neste trabalho, portanto, nos apoiaremos na proposta de Zittoun (2009), de que os processos que levam A a se tornar B é que são importantes, tendo em vista que as rupturas-transições podem produzir situações regulares ou estranhas ao longo do curso da vida.

As rupturas podem ser desencadeadas por fatores internos ou externos, sendo descritas como pontos de bifurcação que levam o organismo a se desenvolver em um ou outro direcionamento, o que pode ser aplicado a microprocessos de transformação, tanto no desenvolvimento orgânico, como na trajetória de vida de uma pessoa em seu contexto (Zittoun, 2009).

Vale destacar que precisamos pensar este processo como um sistema complexo, no qual “uma alteração é normalmente acompanhada por uma série de ajustes a ela relacionados”

(Zittoun, 2009, p. 8, tradução livre da autora). Ao buscar identificar as possíveis causas de uma ruptura, o observador precisa estar atento às declarações diretas e indiretas sobre o que é subjetivamente sentido como ruptura, pois, muitas vezes, a externalização diante de uma ruptura pode não se mostrar coerente e ser bastante aleatória no discurso sobre a trajetória de vida (Zittoun, 2014).

Transição deve ser compreendida com ênfase na dinâmica do processo do “ser em mudança”, na experiência pessoal diante de um momento de reorganização, tanto dos padrões de atividade como na própria trajetória de vida de uma pessoa, trajetória situada em determinado contexto social e cultural. O foco, portanto, ao se utilizar o conceito de transição, está nas mudanças que surgem após um evento experienciado como uma ruptura, nos processos envolvidos em novas condutas, diferentes daquelas baseadas em um estado anterior de agir, sentir ou ser (Zittoun, 2014).

Transições também têm sido apontadas como catalisadoras de “processos de mudança”, já que ocorrem em virtude de uma ruptura, em busca de um novo ajuste que sustente a interação entre a pessoa e seu ambiente atual. São processos de reorganização nos quais a interpretação de uma ruptura, a partir da percepção de quem a vivencia, desempenha um papel essencial na estruturação de seus pensamentos e em suas ações posteriores (Zittoun, 2009, 2012a).

Entretanto, esta reorganização é abstrata, imprecisa e de difícil operacionalização, pois se partirmos do princípio de que as mudanças fazem parte do desenvolvimento humano, qualquer processo poderia ser decomposto em pequenas transições. Os estudos dos microprocessos de transição demonstram que estes não ocorrem de forma isolada, mas como parte de transições mais amplas; os microprocessos podem ser estudados a partir de várias técnicas, e estes estudos podem nos auxiliar a identificar as transições mais amplas (Zittoun, 2009, 2012a).

Existem, todavia, alguns conjuntos que parecem manter certa estabilidade em suas formas de configuração, mesmo sob diferentes contextos. A identidade, por exemplo, é um destes conjuntos; como a pessoa pensa que é ou como os outros a reconhecem se pauta em crenças e significados sobre si que são mais recorrentes e estáveis (Zittoun, 2012). A abordagem sociocultural enfatiza que a formação da identidade é uma ação mediada pela cultura, e a privação de liberdade pode, a partir desta perspectiva, ser considerada um espaço de mediação, uma ferramenta cultural que possibilita a construção de novas identidades (Miller, 2011).

Neste sentido, para os adolescentes e jovens autores de ato infracional, a experiência da privação de liberdade pode ser vista como uma ruptura com a vida infracional e, portanto, um ponto de bifurcação que os leva a pensar sobre este ou aquele caminho, desenvolvendo condutas em direção à (des)continuidade nos atos infracionais, direção esta que poderá ou não ser continuada.

Para analisarmos os processos de transição, Zittoun (2009) propõe considerarmos a análise de três processos: 1) a definição de identidade, sua percepção ou posicionamento, bem como 2) novas formas de atuação ou competências, ligadas à aprendizagem e 3) os valores e emoções, ligados aos sentidos.

A adolescência e a juventude são períodos de muitas rupturas e transições. As rupturas estão contidas em sua vida diária e, além disso, em um curto período de tempo, ocorrem muitas mudanças de esferas de experiência, que exigem reajustes constantes.

Nestas fases, a experiência pessoal, pautada em momentos muito distintos, exige constante reelaboração do sistema de orientação; com isso, adolescentes e jovens tendem a utilizar mais recursos para lidar com as novas transições. Reafirma-se que a forma de experienciar estas transições pode ser diferente para cada pessoa, a partir de suas próprias experiências e do contexto no qual a mesma está inserida (Vygotsky, 1978/2003; Zittoun et al., 2003; Zittoun, 2012).

Fazemos parte de várias configurações sociais e materiais que criam nossas esferas de experiência, as quais são estruturadas e organizadas por regras e redes de significados. Tais esferas são definidas pelo ambiente e pela própria pessoa, a partir de sua relação com os contextos materiais e simbólicos nos quais esteve inserida. Em cada esfera de experiência as pessoas se estruturam e se organizam conforme as regras nela estabelecidas e também conforme o que a esfera atribui como direitos e posicionamentos mútuos às pessoas, de forma a definir ações específicas. Assim, ela pode ser denominada de quadro social. A esfera é reforçada por arranjos materiais (Zittoun, 2012), como ocorre em instituições totais nas quais se define o que pode ou não ser realizado (Goffman, 1961/2001), e das quais são exemplos as unidades de internação e os presídios vivenciados pelos sujeitos desta pesquisa.

Zittoun (2009, 2012a) destaca que devemos estudar transições que se seguem a rupturas percebidas como tais pelas pessoas que a vivenciam, considerando as alterações tanto intrapsíquicas quanto interpessoais, pois ambas, geralmente, estão relacionadas. Conforme a concepção vygotskyana, as dinâmicas interpessoais levam a mudanças intrapessoais e este

processo é bidirecional, ou seja, as mudanças na forma do pensar mudam as ações no mundo e estas ações também modificam a forma do pensamento (Vygotsky, 1934/1997).

A noção de transição também permite a distinção das mudanças positivas, tanto para a pessoa como para os observadores da mudança, pois podem ser vivenciadas por um grupo de pessoas de certa sociedade e serem acatadas socialmente por visarem a um desenvolvimento considerado saudável. Contudo, existem mudanças que afetam o indivíduo ou a sociedade e que não recebem o apoio e a aceitação social e denotam limitações ao desenvolvimento socialmente esperado e compartilhado pela cultura como sendo um desenvolvimento considerado saudável. Estas mudanças podem ser consideradas não-normativas, porém, a normatividade ou não dentro dos processos de ruptura-transição precisa ser percebida como tal pela pessoa que os vivencia, pois estes processos podem não ser visíveis aos observadores (Zittoun, 2006a, 2012).

A noção de transição, proposta por Zittoun (2009), “designa os processos capturados por esses momentos de re-equilíbrio subsequente à ruptura, de restauração do senso de continuidade e integridade” (p.6, tradução livre da autora); trata-se de um sistema complexo, em que uma alteração é acompanhada de ajustes. Este sistema pode ser considerado o caminho pelo qual as pessoas conferem sentido às situações vivenciadas, a partir de suas experiências passadas, e para os tempos vindouros, processos que são centrais para que as mudanças ocorram (Zittoun et al., 2013), conforme ilustrado na Figura 3.

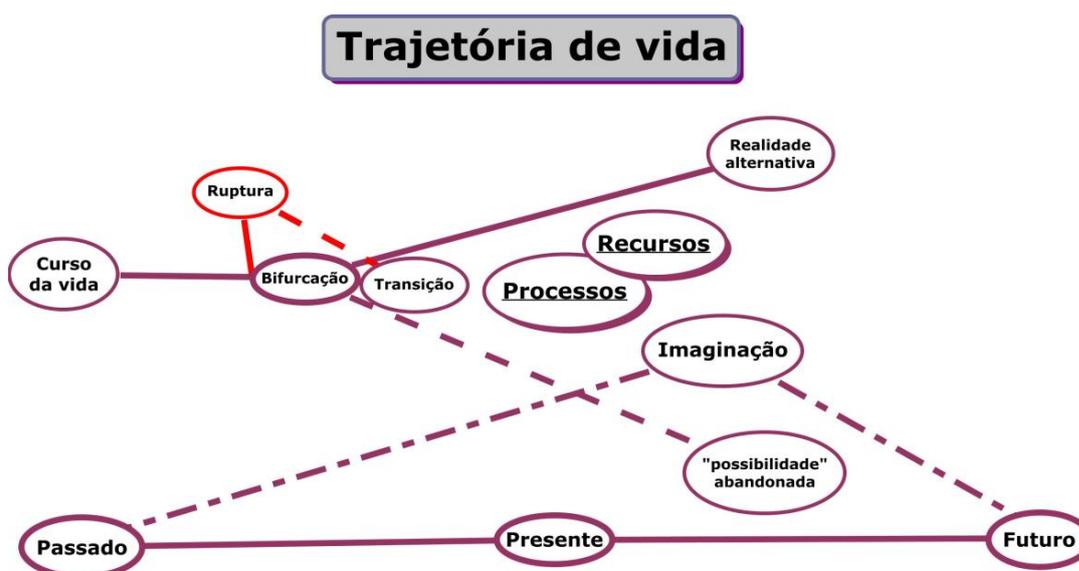


Figura 3 - Trajetória de vida (Vygotsky, 1978/2003; Zittoun, 2009; Zittoun et al., 2013)

Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

Rupturas e transições também são processos envolvidos na passagem de uma esfera de experiência a outra, podendo, no entanto, ocorrer rupturas em uma determinada esfera de experiência ou em diferentes esferas ao mesmo tempo (Zittoun, 2012).

Neste sentido, para falar de adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais, temos que ir além do ato, precisamos compreender os processos de ruptura-transição imbricados no seu envolvimento infracional, compreender como a privação de liberdade, como ruptura no caminho da criminalidade, transformou a trajetória de vida destes sujeitos, quais suas regularidades e continuidades e, principalmente, como este momento, no qual continuidades foram interrompidas, reorientadas ou contestadas, relaciona-se com a expectativa de futuro destes sujeitos.

Como uma pessoa é um organismo em constante evolução, o passado e o futuro são constantemente transformados, sendo prorrogados, reorganizados, revistos. Isto demarca o desenvolvimento de uma pessoa durante sua trajetória de vida, envolvendo o desenvolvimento de sua imaginação voltada ao passado (memória), ao futuro (expectativas) e a vidas alternativas (passados não vivenciados, o que poderia ter sido).

### **2.3 Imaginação: entre passados e futuros possíveis**

A imaginação tem papel fundamental nas trajetórias de vida, na direção que a pessoa vai tomar no seu curso de vida, pois permite que a experiência ultrapasse os limites do aqui e agora e se conecte com o passado e crie novas possibilidades de futuro. Portanto, a imaginação pode ser definida como um processo que permite um distanciamento temporário das experiências proximais para participar de experiências distais concretas ou abstratas (Zittoun, 2015a, 2015b).

A imaginação é uma derivação da palavra latina *imaginari*, que significa "para criar uma imagem mental de si mesmo" e é em virtude desta função semiótica que é possível criar estas imagens, tornando a pessoa capaz de não só experimentar o mundo atual, mas também ir, progressivamente, para além do presente, criando possíveis projetos de vida (Zittoun et al., 2013).

Conforme aponta Vygotsky (1930/2003), a imaginação é a base de toda atividade criativa, por isso, um elemento importante da vida cultural, que permite a criação de aspectos

artísticos, científicos e técnicos sendo, portanto, a condição da nossa humanidade (Zittoun, 2015a).

Tudo o que nos cerca, que faz parte da cultura e é produto da criação humana foi baseado na imaginação, portanto, “existe criação não apenas ali de onde são originados os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo” (Vygotsky, 1930/2003, p.5, tradução livre da autora). Para o autor, a imaginação tem uma “função vital e necessária” (p.7). Neste sentido, afirma que

Os elementos que entram em sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro da qual, em seu pensamento, sofreram uma completa reelaboração, convertendo-se em fruto de sua imaginação. Por último, materializam-se, voltam à realidade, mas trazem consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, terminando, desse modo, em um círculo de atividade geradora da imaginação humana (Vygotsky, 1930/2003, p.11, tradução livre da autora).

A imaginação está envolvida em atividades diárias, no contato com o outro e pode trazer autoconhecimento e transformação ao possibilitar a exploração de possíveis projetos ou ao buscar na memória o que foi vivenciado, guiando nossas ações e nosso aprendizado. Além disso, podemos identificar os desencadeadores e os resultados da imaginação e que recursos podem nutrir ou restringir sua ocorrência (Zittoun, 2015a, 2015b).

O conceito de imaginação proposto por Zittoun e Cerchia (2013) abarca a capacidade de formar tanto imagens que reproduzem a realidade como imagens que são novas criações da realidade. As autoras buscam diferenciar fantasia e imaginação, sendo que a primeira está mais ligada ao senso comum, ao irreal, algo que não se ajusta à realidade, e que precisa de um valor prático, concreto na vida real. A imaginação, por outro lado, é um conceito científico, base de toda atividade criadora e se manifesta em todos os aspectos da vida social e cultural, pois possibilita a criação artística, científica e técnica.

Uma pessoa, ao se mover na linha imaginária, em seu ciclo de vida, sofre mudanças na perspectiva sobre sua trajetória e na sua capacidade de imaginar. A criança tem um passado muito curto, ao passo que o futuro parece infinito; portanto sua imaginação se pauta no presente e a criança se torna eficiente na manipulação de símbolos, articulando o passado a um futuro antecipado, principalmente com base em formas orgânicas (como reações corporais com base em aprendizagens anteriores) (Zittoun et al., 2013). Faz-se necessário destacar “a força vital da imaginação – o que se imagina pode realmente alimentar a própria capacidade de viver (ou de morrer)” (Zittoun et al., 2013, p.74, tradução livre da autora).

No adulto, as capacidades são enriquecidas por todas as suas habilidades, competências e conhecimentos, capacidades estas que evoluem até a velhice e que possibilitam articular o passado imediato e os momentos seguintes. No idoso, há muito mais para se lembrar e muito menos a esperar, portanto, sua imaginação se volta ao passado. Entretanto, nesta fase, a imaginação tem um papel fundamental em termos de adaptação, pois o imaginar deve incluir o planejamento e a análise de alternativas para a vida presente (Zittoun et al., 2013).

Para o adolescente, tudo parece possível e sua imaginação, a partir do pensamento em conceitos, inclui um sistema de atividade intelectual que começa a desempenhar um novo papel na estruturação de sua personalidade. Ao desenhar a curva do desenvolvimento, Ribot, citado por Vygotsky (1994), aponta que a adolescência é caracterizada pela imaginação, pois até então, segundo o autor, o desenvolvimento da imaginação seguia um curso separado do desenvolvimento intelectual, mas, a partir da adolescência, ambos seguem uma rota paralela (Vygotsky, 1994). Para Zittoun (2015b, p.147, tradução livre da autora),

A imaginação se desenvolve ao longo do curso da vida, sendo alimentada pelas pessoais e sociais e “tem resultados nas esferas imediatas de experiências, na criação de novos caminhos de vida, mas também, em transformar a vida das pessoas e seus mundos sociais”, possibilitando a criação de “novas experiências distais que podem ser socialmente compartilhadas”, proporcionando a “criação de novos artefatos, que se tornam recursos para ampliar a imaginação”.

As trajetórias de vida possuem as características da imprevisibilidade e da multilinearidade. A primeira se refere a esta impossibilidade de prever o futuro e o que teria sido no passado se as escolhas tivessem sido diferentes. A multilinearidade revela a existência de mais de um caminho para se chegar a pontos similares ao longo da vida. Os cursos da vida, portanto, envolvem, além de escolhas pessoais, forças sociais e eventos não previsíveis, e mesmo diante de restrições sociais, as pessoas podem expandir seus mundos através de vários meios, não apenas via atividades práticas, mas também pela via da imaginação (Zittoun, 2012).

As pessoas são organismos muito complexos, que podem ser vistos como sistemas que se ajustam ao seu ambiente e ajustam o ambiente para as suas necessidades. Em vez de simplesmente reproduzir o que está ao seu redor, as pessoas, principalmente após restrições, realmente têm uma capacidade única de alterar a sua relação com o mundo, através de processos de imaginação.

Os seres humanos se desenvolvem a partir de sua necessidade de fazer sentido para o mundo em que vivem, nutrindo suas vidas afetivas, e o fazem através da imaginação; para tanto, buscam elementos culturais e simbólicos que participaram e transformaram a cultura, produzidos por gerações anteriores, a partir da imaginação. Imaginar exige uma liberdade de pensamento, ação e cognição, ligada ao domínio do pensamento em conceitos (Vygotsky, 1994; Zittoun, 2015a).

A imaginação é pessoal, sendo considerada a “emergência do sujeito”, pois, mesmo diante de situações e dificuldades semelhantes, a imaginação, embora culturalmente guiada, é uma criação única de cada pessoa, da liberdade do pensamento individualizado, que confere um sentido único na forma de lidar com o inesperado, denotando um papel principal na chamada “melodia da vida” (Zittoun, 2012b, 2014, 2015b; Zittoun et al., 2013).

Imaginação, portanto, é nossa possibilidade de pensar além do aqui-agora, pois nos permite perceber que, embora sejamos infinitamente restringidos por nosso contexto social e cultural, também somos infinitamente livres dele. “[...] somente o homem pode elevar esta forma de atividade até sua atual e verdadeira dimensão” (Vygotsky, 1930/2003, p.19, tradução livre da autora), pois pode criar um mundo próprio, gerando certo nível de liberdade momentânea.

O desenvolvimento de uma pessoa ao longo do curso da vida é também o desenvolvimento de sua imaginação a respeito do seu passado, futuro e vidas alternativas. Nossas memórias dizem sobre quem somos, de onde viemos, o que nos aconteceu, e nossas imaginações do futuro dizem sobre quem queremos ser, onde queremos estar. Diante disso, a imaginação tem um papel fundamental nas decisões que a pessoa toma ao longo do curso de vida. Na adolescência e juventude, fases em que tudo parece possível, esta tem um papel crucial, pois permite a elaboração de projetos com base no passado e na imaginação do futuro, permite imaginar opções, mesmo que diante de ambivalências (Zittoun et al., 2013). Ao imaginar “possibilidades para o que poderia acontecer, a pessoa está, literalmente, se preparando para o que vem em seguida, antes que aconteça, aumentando, assim, sua capacidade diante da experiência” (Abbey, 2006, p.14).

Com base em diversos autores, Zittoun et al. (2013, p.54, tradução livre da autora) afirma que “ao imaginar eventos futuros potenciais torna-se possível esforçar-se em direção a eles, ou, em caso de eventos adversos imaginários, tentar evitá-los. Quando a imaginação é orientada para o futuro torna-se um projeto ou uma intenção”. A memória, no entanto, seria o processo de re-imaginação construtiva, pois se volta ao passado, buscando criar significados

para o presente. Compreender, portanto, como os adolescentes e os jovens vivenciaram seu passado e imaginam seu futuro e os possíveis obstáculos que poderão surgir em sua trajetória, pode ser um caminho para a elaboração de políticas que os auxiliem a enfrentar os processos de ruptura e os novos espaços de transição.

Para adolescentes e jovens autores de ato infracional, a possibilidade de imaginar um futuro de (des)continuidade de uma vida envolvida com a criminalidade poderá estar imbricada diretamente na transição diante da bifurcação trazida pela liberdade. Segundo Zittoun et al. (2013), para os prisioneiros, um meio de resistir à vida na prisão e aos pensamentos que ruminam fé e ódio, é imaginar-se voltando para casa, o que exige um trabalho ativo de imaginação.

A imaginação tem papel importante no curso da vida, principalmente nos processos envolvidos nas rupturas e transições, momentos em se faz necessário explorar possibilidades e em que novas ações precisam ser pensadas e experienciadas, mesmo que através de experiências distais, que podem ser temporárias ou recorrentes e estáveis, a ponto de se transformarem em experiências proximais (Zittoun, 2015a, 2015b). Neste sentido, Zittoun et al. (2013, p.70) afirmam que

As produções imaginárias podem ser mais ou menos adaptativas, e podem tomar várias direções, ser orientadas para o passado, para o futuro ou para alternativas hipotéticas e variam de acordo com a idade, as expectativas e as experiências. Especialmente, mas não apenas, em momentos de rupturas, a imaginação substitui o desconhecido com representações e, assim, faz com que novas ações sejam possíveis.

Assim, existe uma relação de tensão entre o presente e o futuro, entre o real e o possível (ou impossível), entre o literal e o imaginado. É neste espaço tensionado que as pessoas se desenvolvem, movendo a si mesmas no mundo, e esta tensão enriquece o presente e abre novas possibilidades para o futuro. Trata-se de um espaço de incerteza que está no cerne da construção de significados, pois esta construção está relacionada com o que está entre a literalidade e a imaginação; portanto, é o movimento que se dá nesta relação, buscando alcançar o que está além do imaginado, que provoca um sentido orientador sobre o que poderia vir a ser. A cada instante, o sentido, que é particular, que é de cada um de nós, sobre o que ocorre no nosso presente é colocado à prova em virtude do imaginado, possibilitando sentidos que são inventivos e indefinidos (Bastos & Abbey, não publicado).

Assim, a imaginação é um processo constante de expansão do presente, ao longo de três dimensões – tempo, espaço e graus de realidade (Zittoun et al., 2013) que depende da “experiência, das necessidades e dos interesses” envolvidos em sua manifestação, bem como

da capacidade de combinação que é exercida nesta “atividade de dar forma material aos frutos da imaginação”, além “dos conhecimentos técnicos, das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influenciam o ser humano” (Vygotsky, 1978/2003, p.16-17, tradução livre da autora).

Existe uma vinculação entre a imaginação e a realidade, a partir de quatro questões básicas: primeira, toda elucubração é composta pela combinação de elementos extraídos de experiências anteriores vivenciadas pelos homens, portanto, a imaginação não é contrária à memória, mas se apoia nela e se utiliza de suas informações em novas combinações. A segunda questão, mais complexa e distinta, é o “imaginar-se em”; neste aspecto, a imaginação “não se limita a reproduzir o que foi assimilado de experiências passadas, mas parte destas na criação de novas combinações” (Vygotsky, 1930/2003, p. 9, tradução livre da autora).

A terceira questão, apresentada por Vygotsky (1930/2003) sobre a relação da imaginação com a realidade, trata do enlace emocional que pode se manifestar de duas formas: todo sentimento, toda emoção tende a aparecer em determinadas imagens que se relacionam com ela (por exemplo, imagens que servem para expressar nossos sentimentos, como o luto). Assim, os sentimentos influenciam a imaginação e o inverso, a imaginação interfere nos sentimentos, já que o que é construído pela imaginação (um filme, por exemplo) pode influenciar nossos sentimentos. A quarta e última questão refere que a construção imaginativa pode representar algo totalmente novo, portanto, não se ajusta a qualquer modelo pré-existente na natureza, o que pode ser visto na arte e na literatura (Vygotsky, 1930/2003).

Sobre a função semiótica da imaginação, Zittoun et al. (2013) apontam para sua capacidade de permitir a experimentação do mundo, em virtude de signos mediados que podem proporcionar o perceber e o agir sobre este mundo. Através de uma viagem no tempo, sobre o pensar o que se foi, o que vai ser, o que poderia ter sido de outra forma, a imaginação apresenta-se como um recurso possível, dentre os diversos recursos simbólicos, para lidar com problemas diários ou existenciais (Zittoun et al., 2013).

Pensando que os corpos se movem e que, a partir de sua relação com a sociedade, acumulam experiências diferenciadas, experiências que são internalizadas e que medeiam como estes corpos se movem na sociedade, Zittoun e Gillespie (2014) propuseram um modelo com três componentes: sociedade, mente e movimento. A sociedade é vista como contextos que envolvem lugares, atividades e pessoas, a mente como componente psicológico que abarca as experiências pessoais e o movimento como o processo que leva à integração destas experiências.

Os contextos envolvem os mundos sociais e são estruturados pela sociedade, apresentando certa estabilidade no tempo e no espaço, portanto, tendem a sofrer lentas mudanças, excetuando-se as grandes rupturas sociais, como, por exemplo, as guerras e as transformações econômicas. Seus componentes são materiais, atividades, ambientes naturais e urbanos, artefatos e também configurações relativamente estáveis de relacionamentos, além dos significados que são construídos socialmente (Zittoun & Gillespie, 2014).

As atividades também são importantes nos mundos sociais, pois os espaços ganham vida a partir das atividades que os fazem lugares significativos. O reconhecimento social também se mostra importante, já que as ações de participação na atividade social são julgadas pelos outros de forma positiva ou negativa e estes julgamentos têm consequências para o ator. Estes julgamentos, ao indicar o que é ou não valorizado por uma sociedade, produzem sentimentos de reconhecimento positivo ou negativo e, portanto, podem influenciar o destino das pessoas dentro da atividade social (Zittoun & Gillespie, 2014).

As experiências se relacionam tanto com o contexto imediato, proximal, como com as memórias, significados e sentimentos, contextos distais e estes últimos acabam por interferir na forma de vivenciar o contexto imediato. Contudo, a experiência proximal também pode recorrer às experiências distais (Zittoun & Gillespie, 2014; Zittoun & Gillespie, 2015).

As experiências proximais são moldadas pelo contexto imediato, pela vivência ligada a uma atividade, a um momento, a um determinado lugar, no aqui-e-agora. As experiências distais, ao contrário, não têm seu núcleo no aqui-e-agora, mas envolvem todas as questões da experiência humana que não são determinadas pelo contexto imediato (Zittoun & Gillespie, 2014; Zittoun & Gillespie, 2015).

As experiências distais envolvem a imaginação (Vygotsky, 1930/2003), pois esta permite explorar o passado, o futuro e as possibilidades alternativas. Zittoun e Gillespie (2014), pautadas em diferentes autores, apresentam cinco tipos de experiências distais: 1) experiências distais passadas: lembranças de experiências anteriores proximais dentro de uma atividade, quando esta migra de um contexto para outro; 2) futuras experiências distais: imaginação de lugares, atividades e experiências que podem advir em momentos de bifurcação, assim como os devaneios orientados para o futuro; 3) experiências alternativas: presentes alternativos que envolvem o “e se”, realidades não factuais, experiências caso tudo fosse diferente do que é em realidade; 4) vozes dos outros: vozes da família, sociedade, meios de comunicação etc. que povoam a mente humana e nos fazem imaginar o que as pessoas

pensam sobre nossas ações; 5) experiências culturais: as ficções e as artes que permitem um distanciamento da atividade e da experiência proximal do aqui-e-agora.

As autoras propõem, portanto, que os seres humanos se movem através da sociedade e da cultura, deparando-se com uma diversidade de experiências proximais que não são apenas determinadas pelo campo perceptivo. Estas experiências trazem consigo as experiências distais, incluindo os conhecimentos e ideias de outros contextos para o contexto atual. Neste sentido, independente do corpo fixado em dado lugar e tempo, a mente se movimenta entre e através das experiências distais que interagem com as experiências proximais (Zittoun & Gillespie, 2014; Zittoun & Gillespie, 2015).

Este movimento da mente proporciona aos indivíduos o acúmulo de experiências de diferentes contextos, o que permite diferenciar as experiências dos outros tempos e lugares (distais) e sua relação com as experiências imediatas. Isso promove uma associação, um devaneio, uma autorreflexão sobre a experiência atual, transformando-a, bem como transformando os valores e crenças a partir desta relação (Zittoun & Gillespie, 2014).

O processo envolvido na imaginação varia ao longo do desenvolvimento, assim como são variados “os desafios da vida, as habilidades, as experiências e os conhecimentos - traços de experiências sistematicamente organizados de forma pessoal ou por meio de orientação institucional - são os recursos que serão mais expandidos em situações de maior mobilização” (Zittoun et al., 2013, p.70, tradução livre da autora).

## **2.4 Recursos: da disponibilidade à utilização**

Os trabalhos envolvidos na construção de novos significados, a partir das rupturas, podem incluir as narrativas, a identidade, as ações e as habilidades utilizadas no processo de transição, buscando sempre uma nova adaptação. A transição, portanto, é um momento do desenvolvimento, um ajustamento a uma situação social e material e, neste momento, as pessoas podem utilizar diferentes recursos internos e externos (Zittoun et al., 2003).

Vivemos em um campo cultural no qual o simbólico é necessário para darmos sentido ao que nos acontece e para gerenciarmos os momentos em que vivenciamos rupturas em relação às nossas experiências. Diante disso, tendemos a buscar recursos, elementos simbólicos, em nosso contexto social, cultural e temporal, que facilitem nossa adaptação à

nova situação ou que nos auxiliem na solução de problemas, ou seja, que promovam o processo de transição (Zittoun et al., 2003).

Ao vivenciar rupturas, as pessoas se utilizam de informações disponíveis que as auxiliem e que facilitem o processo de transição, recursos que as pessoas encontram em si mesmas ou no ambiente que possam auxiliá-las neste processo. Estes recursos desempenham um papel importante no processo de imaginação, pois possibilitam considerar alternativas a partir das narrativas pessoais ou na abertura de futuros possíveis (Zittoun, 2012).

A palavra recurso, segundo o dicionário Houaiss, significa o ato de recorrer, de invocar auxílio, apoio ou socorro, meio utilizado para vencer uma dificuldade. De forma figurada, podemos dizer que recurso é tudo que tende a significar acolhimento, consolo, refúgio, amparo. Tomando-se a origem da palavra em latim, *recūrsus*, podemos dizer que recurso é nossa capacidade de se movimentar ao longo de toda nossa trajetória em direção ao passado, pois *us* significa “possibilidade de voltar; caminho para voltar” e *curs* significa “movimento contínuo, sentido, trajetória”, o prefixo “*re*” pode ser compreendido como “retrocesso, retorno, recuo”.

Portanto, conforme apontam Gillespie e Zittoun (2010), o recurso permite ao ser humano se adaptar ou se restaurar frente a uma ruptura. Neste sentido, ainda de acordo com as autoras, é a atividade que dá ao recurso um valor, pois o recurso não existe em si mesmo, mas existe a partir do significado que lhe é conferido por esta ação do homem (Gillespie & Zittoun, 2010).

Sobre esta concepção de recursos, Bourdieu (1986) foi um dos pioneiros e apontou para a existência dos recursos econômicos, culturais, simbólicos e sociais. Para o autor, os recursos econômicos estão relacionados com a riqueza financeira e o acesso a ela, os recursos culturais são os conhecimentos e as experiências individuais que tendem a ser mantidas pelos pais e pelas instituições educacionais. Os recursos simbólicos se referem ao capital no sentido do status e do prestígio que o legitimam e podem permitir certas formas de agir no mundo. Os recursos sociais são as relações pessoais e institucionais que auxiliam na realização das ações.

Para Bourdieu (1986), os recursos são capitais que podem ser acumulados ou perdidos ao longo do curso da vida. Contudo, o autor não se debruça sobre o indivíduo como ser ativo, mas na forma como este capital é acumulado e em como as estruturas sociais são perpetuadas. O importante para o autor era compreender o *habitus* socialmente constituído, o acesso aos recursos e como o não acesso pode restringir a vida humana.

Zittoun (2012) refere-se a diferentes recursos. Um deles é o institucional, já que muitos contextos sociais são facilitadores dos processos de transição, apoiando as mudanças identitárias, a construção de sentidos e a aquisição de competências. Outro recurso importante é o social, pautado na informação, no conhecimento, tanto cultural como científico, nos elementos culturais, incluindo os recursos simbólicos. A utilização de nossa capacidade reflexiva é outro recurso possível, o recurso pessoal, pois, mediada pelas experiências passadas, pode proporcionar ligações entre as situações, tomando distância e redefinindo problemas (Figura 4).

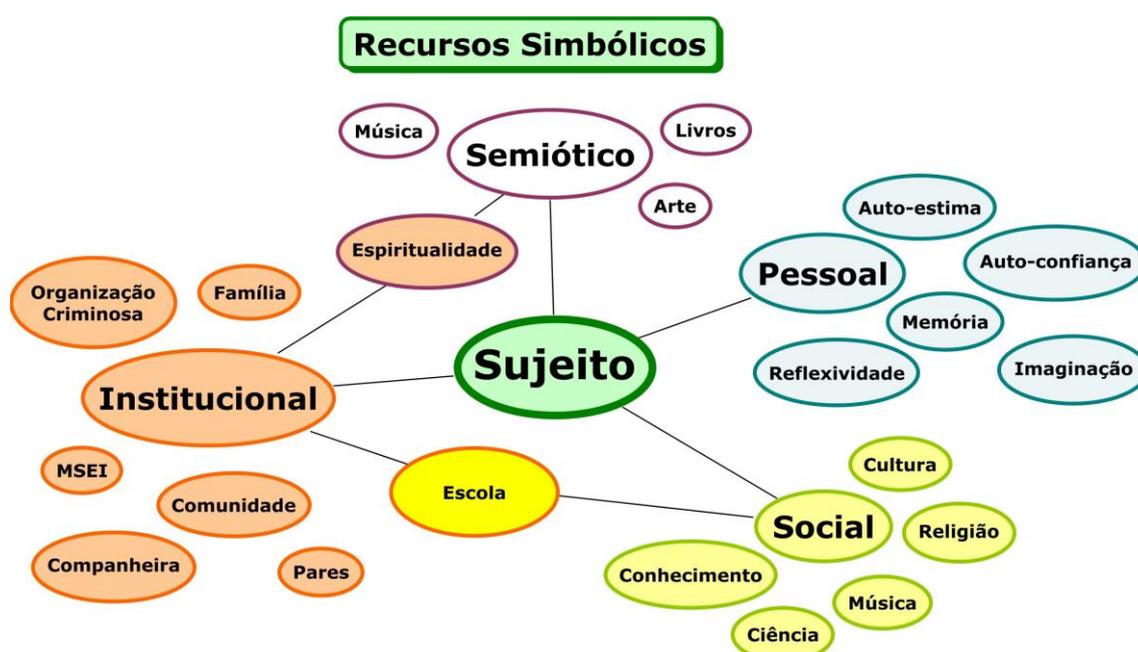


Figura 4 – Recursos (Gillespie e Zittoun, 2010; Zittoun, 2012; Zittoun et al., 2003)  
 Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

Entretanto, os recursos devem ser conceituados a partir do seu propósito, pois este pode ser modificado, já que, em dado momento, um recurso pode estar direcionado a um determinado propósito, porém, em um momento seguinte, este mesmo recurso poderá ser utilizado com outro propósito. Portanto, segundo Gillespie e Zittoun (2010), elaborar uma tipologia pautada no próprio recurso, como fizeram outros pesquisadores, não permite captar as dinâmicas criativas envolvidas no uso do recurso, sendo necessário diferenciar o que é usado da forma como é usado e se concentrar neste último.

Os elementos simbólicos utilizados como recursos podem ser estratégias argumentativas, julgamentos pessoais e sociais e artefatos, que podem ser cristalizações das representações sociais. Mas, o que faz com que estas dimensões sociais se tornem importantes

para seus usuários é a função dos elementos diante da situação e da presença de outros agentes que desempenham um papel restritivo ou de legitimação (Zittoun et al., 2003).

As restrições que envolvem a disponibilidade e a utilização de recursos variam muito, podendo ser: a) restrições situacionais, nas quais as pessoas têm certo controle sobre a identificação e o uso dos recursos simbólicos; b) restrições simbólicas e culturais, relacionadas à utilização dos recursos e de seus resultados; c) restrições dos processos psicológicos, que surgem quando as pessoas vivenciam uma ruptura no curso da vida. Estas últimas podem variar e se dão a partir da capacidade que as pessoas têm de refletir sobre a utilização dos recursos. As rupturas, portanto, envolvem microprocessos e recursos socioculturais (Zittoun et al., 2003).

Os elementos simbólicos, definidos como recursos simbólicos, são o compartilhamento de coisas concretas ou padrões sociais de interação ou, ainda, crenças e costumes que envolvem os significados e as experiências para as pessoas. Entre os recursos simbólicos temos os artefatos semióticos como livros, filmes, músicas, artefatos que superam seu próprio significado, pois guiam a experiência humana e podem oferecer formas complexas de mediação sociocultural. Possibilitam apreender novos pensamentos e ações e, portanto, permitem imaginar alternativas, imaginar novas experiências a partir do que é internalizado, já que estes recursos tendem a mobilizar a imaginação e memórias pessoais sobre eventos ou situações semelhantes às retratadas (Zittoun & Gillespie, 2015).

Um elemento simbólico é transformado em recurso a partir de sua utilização por alguém com algum objetivo. Em um contexto de transição cujo resultado implique em uma recontextualização significativa, este elemento é um recurso quando utilizado para resolver uma questão aberta por uma ruptura (Zittoun, 2001, 2003; Zittoun et al., 2003). É, portanto, “um elemento pontual que faz uma conexão vertical entre a vida e os significados sociais através de um objeto particular e real que é tanto experimentado como simbólico” (Zittoun, 2003, p. 421).

Zittoun et al. (2003) apontam uma distinção entre as redefinições ou reposicionamentos produzidos pelo uso destes recursos simbólicos. No aspecto externo, o uso do recurso pode levar a um reposicionamento da pessoa em suas redes de relações sociais, aumentando ou diminuindo sua capacidade de agenciamento e poder sobre o mundo, a partir da conquista de novas competências, interações sociais ou ações. No aspecto interno, a utilização de recursos pode levar a um novo posicionamento interno, redefinindo a representação que a pessoa tem sobre si mesma e sobre o mundo, podendo regular as

experiências emocionais, mudar a forma de classificar as coisas e facilitar a construção de significados (Zittoun et al., 2003).

A utilização dos recursos simbólicos, portanto, modifica o mundo individual, e, através da externalização, o mundo compartilhado (Zittoun et al., 2003). Este uso pode, então, criar ou modificar novos elementos simbólicos e novas realidades simbólicas, que poderão ser utilizadas como novos recursos (Zittoun et al., 2003).

Os processos que envolvem a utilização de recursos permitem às pessoas acionar suas relações interpessoais, o que pode ter um papel importante para a criação de um espaço de compartilhamento de experiências e podem ser importantes na mediação dos processos de transição, pois, além de apoiar e orientar, a imaginação e as experiências afetivas fornecem meios para as pessoas tomarem certa distância de sua realidade concreta, visando transformar suas experiências pessoais (Zittoun, 2012).

Este estudo, a partir dos processos de ruptura e transição vivenciados na trajetória de vida, buscará explorar as maneiras pelas quais os recursos simbólicos vão mediar estes processos na vida dos adolescentes e jovens participantes da pesquisa, procurando compreender as influências das restrições impostas pelos contextos socioculturais sobre o uso destes recursos (Zittoun et al., 2003).

Outro ponto importante para a compreensão do uso de recursos envolve a reflexividade, questão também levantada por Vygotsky (1997) que aponta a consciência do ator sobre o recurso em si e sobre sua utilização. Para o uso reflexivo, a mente está focada sobre o recurso e sobre como este é utilizado; no uso não reflexivo, existe um distanciamento do sujeito em relação ao recurso e, principalmente, ao seu uso. Esta consciência reflexiva não é estanque, ao contrário, é temporária e, portanto, pode sofrer alterações, pois o uso não reflexivo, ao possibilitar o distanciamento, também possibilita uma reorganização diante dos recursos disponíveis (Gillespie & Zittoun, 2010).

O uso reflexivo dos recursos é dinâmico e, embora pareça de fácil observação, apresenta dificuldades quanto à compreensão de como esta experiência é vivenciada pelos sujeitos, já que esta ocorre em dados momentos e em cenários específicos. Não se apresenta em uma mudança direta no mundo, mas em alterações que modificam a relação do sujeito com o mundo (Gillespie & Zittoun, 2010).

Um exemplo clássico de uso reflexivo, apresentado por Vygotsky (Gillespie & Zittoun, 2010), é o nó no lenço a fim de lembrar algo, ou seja, um recurso simbólico cujo objetivo é a ação sobre a mente e sobre o futuro da relação do sujeito com o mundo.

A compreensão sobre o uso de recursos possibilita perguntas interessantes sobre como, porque e quando a mediação se torna reflexiva ou não reflexiva. Gillespie e Zittoun (2010) apontam diversas razões em relação à reflexividade. O processo de ruptura-transição, por exemplo, é apontado como uma das principais razões para esta mudança de reflexividade. A interrupção de uma ação que está em curso favorece a reflexão, pois diante deste processo, o sujeito passa a questionar tanto os recursos quanto sua utilização (Zittoun, 2006 citada por Gillespie & Zittoun, 2010).

O uso reflexivo também pode advir da sobreposição ou contrariedade em relação às representações que orientam as ações, estimulando novas representações e, portanto, novas orientações. Este uso também pode ser estimulado por um tornar-se consciente de si e do mundo, pois, ao falar, as pessoas ouvem suas próprias considerações e esta escuta pode favorecer um distanciamento suficiente que permita refletir sobre os recursos e sua utilização (Gillespie & Zittoun, 2010).

A eficácia do recurso também é apontada como um estímulo para a conscientização tanto do recurso como de seu uso (Gillespie & Zittoun, 2010). As autoras destacam que as reflexões sobre os recursos e sua utilização implicam em novas perspectivas que podem levar a uma mudança do recurso ou do seu modo de utilização, em um movimento permanente.

Zittoun et al. (2003) apontam os usos dos recursos simbólicos, a partir de diferentes formas de reflexividade. Na argumentação não reflexiva, tem-se o uso de recursos sem que as pessoas tenham qualquer compreensão consciente de escolha sobre ele e sobre o que ele permite; os usuários, mais frequentemente as crianças, encontram sua utilidade, mas parecem incapazes de controlar seu uso. Este uso se torna reflexivo, à medida que os recursos são escolhidos buscando-se diferentes resultados. Nos usos reflexivos, a escolha dos recursos é feita com base no conhecimento sobre seus possíveis usos. Este outro tipo de uso permite perceber a necessidade de encontrar os recursos, porém, sua utilidade está atrelada aos seus efeitos reconfortantes, mais usados pelos adolescentes. O terceiro tipo, mais utilizado pelos adultos, é ativamente reflexivo, pois busca elementos relevantes que orientem seu uso, refletindo sobre ele. Estas variações podem estar atreladas aos elementos que servem como recursos simbólicos, já que diferentes elementos podem suscitar diferentes reflexões sobre sua utilização (Zittoun et al., 2003).

Os processos que envolvem a utilização de recursos não são meta-dirigidos ou conscientemente intencionais, embora voltados para o futuro. Isso não significa, porém, que eles envolvam uma consciência plena e reflexiva, já que os recursos simbólicos oferecem

significados provisórios para determinadas ações. O uso dos recursos possui um caráter temporário, pois se apresentam como possibilidades e sugestões, ou seja, sobre futuros possíveis e, por isso, podem sofrer modificações diante de suas possíveis consequências. Portanto, afirmar a existência de uma meta-direção é possível somente a partir da análise de seu uso dentro de um contexto de interação. Neste sentido, os recursos simbólicos são elementos que precisam de sua materialização na realidade concreta (Zittoun et al., 2003).

Outro ponto importante sobre a questão da reflexividade no uso dos recursos simbólicos está no contexto do qual este recurso emerge ou no qual será utilizado, já que a possibilidade de reflexão também pode se modificar conforme o contexto. Portanto, a reflexão pode ser uma função ligada ao elemento e ao contexto, mas também relacionada à extensão do efeito construtivo que este recurso simbólico terá na experiência de quem o utiliza. Isso dá, ao indivíduo, maior liberdade em relação à utilização do recurso, sendo que tal gestão parece relevante quando pensamos na criatividade referente a este uso (Zittoun et al., 2003).

O uso dos recursos simbólicos pode auxiliar na reformulação e reorganização diante do caos e da incerteza de uma situação. Pode variar entre as pessoas e pode até diferir da definição imposta pelo cenário. Porém, independente desta reformulação dada à situação, ações podem ser sugeridas, exigindo o uso de diferentes recursos simbólicos e os processos envolvidos nesta reformulação podem se apoiar em diferentes significados, que podem ser internalizados, modificando a experiência e permitindo nova reorganização diante das mudanças, em um ciclo contínuo de transformações (Zittoun et al., 2003)

A rede de recursos busca explicar que os recursos não aparecem de forma isolada, mas fazem parte de uma configuração complexa que envolve inúmeros signos que se inter-relacionam entre si no processo de internalização (Zittoun & Gillespie, 2015).

## **2.5 Rede de Significações: para ir além dos recursos**

As pessoas vivenciam diversas experiências, diferentes histórias de vida e diferentes perspectivas em relação ao futuro e tudo isso está envolvido pelos distintos papéis sociais e posições discursivas que ocupam e que se relacionam entre si, bem como com o conjunto de significados que lhes são atribuídos. Portanto, cada pessoa é única, pois está imersa em sua

rede de significações construída a partir de sua própria trajetória (Rossetti-Ferreira et al., 2004).

Sob o ponto de vista da Rede de Significações, os fenômenos sob investigação em uma pesquisa precisam ser estudados como processos que são sistêmicos, complexos e interdependentes entre si, portanto, contemplando a alteridade e considerando os contextos histórico-culturais nos quais os fenômenos estão situados (Rossetti-Ferreira et al., 2008).

Neste sentido, para melhor compreensão dos processos, é preciso ir além dos elementos que o constituem, já que nenhum elemento pode ser considerado de forma isolada; é preciso considerar o que emerge das interações entre estes elementos, entre os inúmeros sistemas que compõem o processo desenvolvimental que abarca o fenômeno estudado, a partir de um olhar de multicausalidade. Impõe-se, então, a necessidade de apreensão de tudo que envolve o fenômeno investigado e as diferenças que caracterizam trajetórias tão diversas. A partir desta perspectiva, o processo desenvolvimental é único (Rossetti-Ferreira et al., 2008).

Portanto, para compreendermos o adolescente autor de ato infracional, é preciso compreender o conjunto do sistema envolvido no desenvolvimento deste adolescente em interação com outras pessoas, com os contextos sociais, econômicos e históricos dos quais fazem parte, bem como as interações entre todos estes componentes.

Ao significar o mundo, o outro e a si mesmo, portanto, uma rede de significados e sentidos se faz presente e vai sendo construída. Para compreender esta rede é preciso compreender quais e como os seus diversos elementos participam deste processo de construção, destacando sua indissociabilidade, mesmo que sejam apresentados separados por questões didáticas (Rossetti-Ferreira et al., 2004).

A noção de rede surge aqui como uma metáfora importante para buscar compreender a complexidade desta inter-relação e o entrelaçamento entre os inúmeros componentes que participam do desenvolvimento humano. A imagem de rede, conforme apresentada na Figura 5, permite perceber que, ao movimentar um determinado elemento que a compõe, outros elementos irão sofrer transformações que, por sua vez, irão movimentar todos os elementos da rede, como fios interligados e combinados (Rossetti-Ferreira et al., 2008).

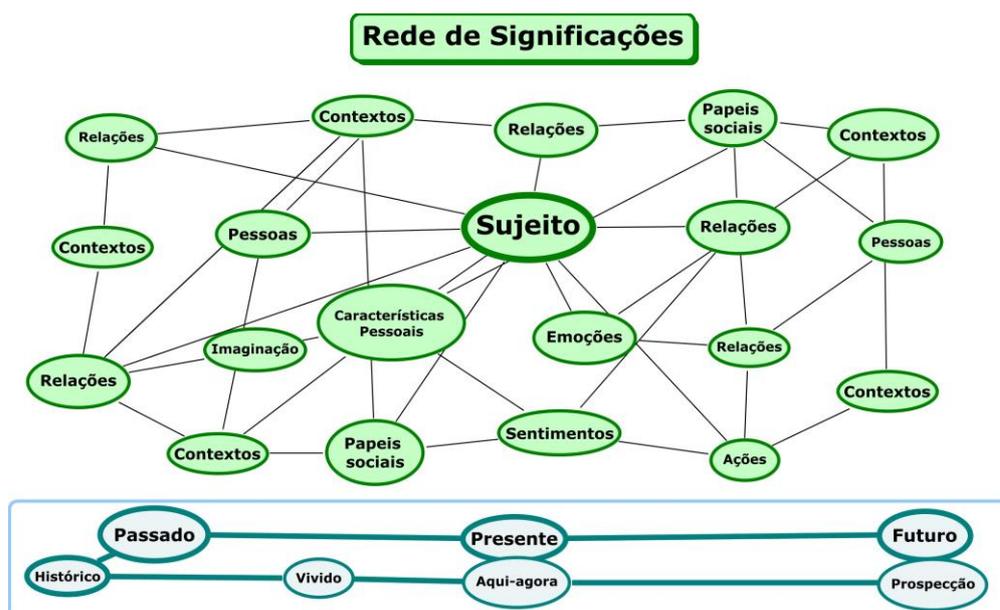


Figura 5 - Rede de Significações (Rossetti-Ferreira et al., 2004, 2008).

*Nota:* imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

Na perspectiva da Rede de Significações, as relações sociais são fundantes ao longo de toda a trajetória de vida. Durante todo o processo de desenvolvimento, as “relações são co-construídas a partir das “interações”, isto é, de ações partilhadas e interdependentes”, com base em processos dialógicos que permitem, às pessoas, “aceitar, negar, confrontar, negociar e/ou recriar”, tendo em vista que o “fluxo de comportamentos é continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si próprio [...] dentro de contextos específicos” (Rossetti-Ferreira et al., 2004, pp.24-25).

Somos construídos a partir de uma história de interações, pautada em relações contextualizadas e que se entrelaçam ao longo de toda a trajetória de vida. Estas interações evocam diferentes ações, emoções, concepções que possibilitam uma infinidade de interações das quais o próprio sujeito é constitutivo e, por isso, estas interações são dialéticas. Determinados aspectos são privilegiados em determinados momentos, em detrimento de outros que poderão se tornar importantes em outros momentos da trajetória (Rossetti-Ferreira et al., 2004).

Nesta perspectiva, os contextos não se apresentam apenas como pano de fundo, mas como meio, no sentido proposto por Wallon (Rossetti-Ferreira et al., 2004), para quem o meio social tem a função de ambiente, de campo no qual as condutas são aplicadas e de condição, de recurso, de instrumento para que o desenvolvimento aconteça. Em determinados contextos,

as pessoas acabam por ser submetidas às suas características, bem como se contrapõem ou negociam os limites e possibilidades, como parte ativa deste processo.

Entretanto, de acordo com o momento vivido, o contexto e as características individuais dos sujeitos em relação, alguns significados e sentidos acabam por se sobressair, tornando-se mais relevantes. Em virtude de estarem articulados em rede, se mudanças ocorrem em alguma dimensão envolvida neste, os demais elementos serão rearticulados, alterando a configuração da rede de significações, ou seja, fazendo emergir novos significados que poderão transformar a trajetória de vida ou a trajetória dos sentimentos, das ações e das compreensões (Rossetti-Ferreira et al., 2004). Conforme apontam as autoras,

A configuração da rede disponibiliza um conjunto de significados, os quais se constituem como mediadores de cursos prováveis de ação do conjunto das pessoas participantes de uma situação. Esses significados canalizam as ações/emoções/concepções em determinadas direções, mais do que em outras; promovem certas práticas sociais; delimitam certas zonas de possibilidades de atuação dos parceiros em interação (Rossetti-Ferreira et al., 2004, p.29).

Tendo em vista que as pessoas privadas de liberdade irão permanecer por um período limitado de tempo em uma unidade de internação ou de prisão e que este momento será “único” em toda a sua trajetória, pois irreversível no tempo e no espaço, e que seu retorno ao convívio social é fato, faz-se urgente compreender quais os processos de ruptura-transição envolvidos em suas trajetórias de vida infracional.

Também se faz importante compreender quais suas expectativas e como imaginam seu futuro, bem como se utilizam dos recursos disponíveis e, principalmente, como significam estes recursos ao longo do curso de suas vidas e como estes significados estão enredados em suas trajetórias.

Supõe-se que este estudo proporcionará um conhecimento sobre estas “melodias de vidas” tão singulares e sobre como as instituições, como espaços de preparação na “formação da personalidade criadora projetada para o amanhã” (Zittoun et al., 2013, p.70, tradução livre da autora), podem atuar na experiência destas pessoas, de forma a possibilitar uma vida mais digna e sobre como a sociedade pode fazer sua parte na construção de melodias mais belas.

### 3 PESQUISAR É CONHECER. Abordagem teórico-metodológica

*O conhecimento nos faz responsáveis.*

Ernesto "Che" Guevara<sup>19</sup>

O projeto utilizou abordagem qualitativa e explicativa, já que seu objetivo foi compreender o fenômeno pesquisado através de um processo investigativo, ao explorar um objeto do estudo, seu foco está nas percepções e nas experiências dos participantes através de sua fala (Creswell, 2007). Ao conduzir uma pesquisa qualitativa, o pesquisador adota a ideia de múltiplas realidades, e ao estudar os indivíduos, estas realidades são reportadas a eles, cabendo, ao pesquisador, aproximar-se, o máximo possível, destes sujeitos, de forma a evidenciar suas próprias visões, percepções e experiências subjetivas (Creswell, 2014). Para tanto, buscamos o conhecimento do campo no qual estes sujeitos vivenciam os fenômenos e de sua fala como forma de apreender seu pensamento.

Vigotski (1986/1995) propõe o uso do significado da palavra como unidade de análise. Usar este significado para tentar compreender como são construídas as trajetórias de continuidade e descontinuidade infracional e quais recursos estão imbricados nesta trajetória, é uma forma de compreender o pensamento destes sujeitos, a forma como vivenciam estas experiências e os sentimentos diante destas trajetórias.

Compreender, ainda, quais as significações construídas por jovens sobre sua vivência infracional, analisando se a privação de liberdade se configura como uma ruptura na trajetória do caminho de criminalidade e investigando a percepção dos jovens egressos da medida socioeducativa sobre como as redes de proteção social estão imbricadas na sua trajetória de (des)continuidade na prática infracional, conhecendo como estas questões permeiam suas perspectivas diante do amanhã, bem como, delinear como os adolescentes e jovens internos do sistema socioeducativo e prisional imaginam o futuro após sua liberação, pode nos fornecer um conhecimento que contribua para que possamos melhorar o acompanhamento prestado, não apenas ao longo do cumprimento das medidas ou penas, mas, principalmente, aos egressos do sistema socioeducativo e prisional.

---

<sup>19</sup> Frase atribuída a Ernesto Guevara, disponível em <https://www.pensador.com/frase/MzQ5NjE/>.

A pesquisa qualitativa, portanto, é o caminho mais pertinente para a realização deste estudo, pois permite que, ao longo do processo, as perguntas se modifiquem e, para atendê-las, também se modifiquem as estratégias de coleta de dados. Este modelo de pesquisa pressupõe que a subjetividade está em constante transformação, portanto, precisa ser contextualizada e não pode ser generalizada, tampouco é estática, tendo em vista que este contexto é temporal, cultural, local e sofrerá alterações em virtude de novas experiências dos sujeitos em suas relações (Creswell, 2014; González-Rey, 2002).

Para a realização desta pesquisa, utilizaremos o estudo de casos múltiplos, como uma possibilidade de explorar um determinado contexto real e, por meio de uma coleta detalhada e em profundidade, as fontes de informações, como entrevistas, documentos, observações, que venham a permitir uma descrição do caso e das temáticas apreendidas a partir desta descrição (Creswell, 2014; Metring, 2011). Com base nesta perspectiva, os participantes serão escolhidos de forma intencional e por conveniência, tendo em vista que a escolha dos sujeitos está relacionada ao fato destes terem vivenciado os fenômenos a serem estudados. A definição dos casos a serem estudados deve considerar determinados parâmetros, como a faixa etária e ter cumprido medida socioeducativa de internação em uma das unidades do Estado da Bahia.

Este estudo abarcou dois momentos de coleta de dados, considerando-se que, para atingir os objetivos propostos pela pesquisa, faz-se necessário pesquisar duas experiências distintas de ruptura e transição na vida dos sujeitos da pesquisa. No primeiro momento, a pesquisa se utilizou de dados coletados em pesquisa realizada com sujeitos que cumpriam a medida de privação de liberdade (Padovani, 2013), buscando apresentar quais as expectativas reveladas pelos adolescentes em relação ao futuro em liberdade, após o cumprimento da medida socioeducativa de internação. Em um segundo momento, os participantes foram pesquisados em diferentes períodos após a liberação da MSEI, visando analisar a trajetória de vida do egresso.

A fala expressa pelo indivíduo revela uma construção deste sujeito relacionada com sua história e com a cultura da qual faz parte, denotando a forma como este é capaz de expressar suas vivências, possibilitando emergir significados e sentidos (Mesquita, 2005).

Para alcançar o sentido de determinada situação ou fala, devemos buscar nas entrelinhas do discurso as motivações que levam o sujeito a se expressar desta ou daquela forma (Vygotsky, 1978/2003). Faz-se necessário buscar um subtexto que é construído durante a história de vida do sujeito e que pode permitir a compreensão do significado subjacente à

palavra, os aspectos afetivos que estão presentes e que geraram a fala (Barros, 2003; Ozella, 2003).

A cultura provê significados e oferece catalisadores e técnicas para expandir a imaginação, e estes significados podem aparecer em diálogos, monólogos, na escrita de diários. A palavra se torna, portanto, um recurso simbólico que a pessoa utiliza para regular sua própria experiência (Zittoun et al., 2013).

Compreender como estas histórias de vida são construídas por estes sujeitos e como se dão as rupturas e transições ao longo destas trajetórias que envolvem a privação de liberdade, é essencial para se atingir os objetivos deste estudo. De acordo com Zittoun (2009), o par de noções de ruptura-transição “oferece uma poderosa unidade metodológica de análise para o estudo do desenvolvimento de trajetórias de vida” (p.2), podendo também “ajudar a identificar casos teoricamente equivalentes” (Zittoun, 2009, p.2), como um passo para a generalização.

A coleta de dados incluiu dois momentos distintos e diferentes técnicas, que foram aplicadas de forma individual:

a) O primeiro momento de coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro de 2011 e junho de 2012, em uma Comunidade de Atendimento Socioeducativo, com vistas à realização da pesquisa de mestrado (Padovani, 2013) e envolveu a utilização da técnica de Fotovoz, isto é, fotografias tiradas pelos participantes da pesquisa, cujo tema envolvia os significados da medida socioeducativa de internação; e a Entrevista narrativa, relatos aprofundados sobre as imagens, realizados a partir das fotos escolhidas pelos participantes, e relatos sobre a trajetória de vida e as expectativas de futuro.

b) O segundo momento de coleta de dados se deu no período de outubro de 2014 à Janeiro de 2016. Neste segundo momento foram utilizadas duas técnicas, uma Atividade Lúdica, o Jogo Túnel do Tempo, e a Entrevista Narrativa, cujo tema disparador foi a Trajetória da vida até momento da entrevista.

Vale destacar que durante toda a inserção nas instituições pesquisadas, que durou mais de um ano em cada uma delas, a pesquisadora elaborou um diário de campo, no qual anotou informações sobre o que presenciou durante suas visitas, sobre o que conversou com os diversos atores envolvidos no cotidiano destas instituições e sobre suas impressões ao longo desse período. Material que também serviu de base para a coleta de dados e, principalmente, para a análise dos dados coletados.

### **3.1 Utilização de diferentes instrumentos**

#### **3.1.1 Fotovoz: o falar através do olhar**

A técnica de fotovoz (photovoice) é utilizada, principalmente, para que os sujeitos participantes de um estudo expressem seus sentimentos, pensamentos, emoções em relação a uma temática, através da fotografia, possibilitando que estes sujeitos identifiquem, representem e reflitam sobre o tema, de forma a criar uma condição de empoderamento de sua realidade, refletindo sobre possibilidades de mudanças, a partir de uma reflexão crítica (Sartorio, 2011; Strack, Magill, & McDonagh, 2004; Wang & Burris, 1997). Para a utilização desta técnica, são entregues câmeras aos participantes, incentivando-os a fotografar os pontos considerados significativos, de acordo com sua própria percepção sobre a realidade que os cerca.

Ao se utilizar da fotografia, o pesquisador poderá compreender melhor os significados construídos pelos participantes, pois a técnica facilita a expressão e a comunicação destes significados, pois, ao direcionarem as lentes para uma imagem, seja de um objeto, lugar, pessoa, situação, a pessoa expõe algo de si mesma e, ao falar sobre a fotografia, explicita como se sente, o que pensa, como age em relação ao que fotografou (Neiva-Silva & Koller, 2002; Neiva-Silva, 2003). De acordo com Vygotsky (1978/2003), os humanos, desde muito cedo, apresentam percepções em relação ao mundo que os cerca, e estas percepções são carregadas de sentidos e significados sobre este mundo e, portanto, estão em constante relação com ele.

Esta técnica tem, em sua origem, três objetivos: possibilitar às pessoas relembrem e reflitem sobre suas preocupações ou lembranças positivas a respeito do tema pesquisado; contribuir para maior conhecimento sobre seu contexto, promovendo um diálogo crítico sobre o mesmo, em grupos ou de forma individual, a partir das fotografias; subsidiar a construção coletiva de soluções e de políticas públicas, para atender as demandas da realidade destes sujeitos (Sartorio, 2011; Strack et al., 2004; Wang & Burris, 1997).

Este instrumento pode ser utilizado de diversas formas, mas, para a pesquisa em questão, foram entregues câmeras fotográficas descartáveis aos adolescentes participantes para que estes fotografassem aspectos significativos da medida socioeducativa de internação,

visando compreender os sentidos e significados construídos por estes sujeitos sobre a internação (Padovani, 2013).

Utilizou-se, portanto, a função autofotográfica, que consiste em o participante fotografar certo número de imagens, norteado pelos objetivos da pesquisa e, após, a revelação destas fotografias, estas serem analisadas, através de entrevistas, com o objetivo de aprofundar sobre as percepções dos sujeitos sobre as fotos (Neiva-Silva & Koller, 2002; Neiva-Silva, 2003), portanto, tanto os seus conteúdos quanto o que os autores revelam sobre as imagens foram importantes na construção dos sentidos e significados sobre o que foi fotografado.

Esta análise posterior das fotos, realizada através da entrevista narrativa, foi extremamente relevante, pois a foto é uma imagem estática e fragmentada da realidade, que não fala por si só, e que ganhará significado a partir da experiência pessoal, extremamente individualizada, que se tornará acessível ao pesquisador a partir da fala destes sujeitos, a partir da interpretação das imagens pelos seus autores. Uma mesma imagem pode ser compreendida de formas muito diversas, por diversos sujeitos, a partir de seus contextos sociais, de suas experiências e vivências, de sua apreensão do mundo, possibilitando a construção de novos e inúmeros significados, devido a estas trajetórias de vida únicas (Melleiro & Gualda, 2005a, 2005b; Loizos, 2002).

Unir a fotografia à entrevista narrativa foi o caminho escolhido para se buscar uma melhor interpretação, e posterior compreensão, dos sentidos e significados construídos pelos adolescentes sobre a internação, em suas trajetórias de vida, bem como, para se atingir os objetivos da pesquisa.

### **3.1.2 Atividade Lúdica: Jogo Túnel do Tempo**

Esta atividade foi realizada com os jovens egressos do sistema socioeducativo, de forma individual, quando estes concordaram em participar, conforme será exposto, de forma mais detalhada, nos resultados.

A inclusão de uma atividade lúdica, para a coleta de dados, visou facilitar a expressão do pensamento, das emoções e dos sentimentos, pelos participantes da pesquisa. A escolha deste jogo, Túnel do Tempo, se deu em virtude deste possibilitar aos participantes falarem de

sua trajetória de vida através de um mediador dialogado, como uma alternativa que tende a facilitar a comunicação entre a pesquisadora e o sujeito (Arenales-loli, Abrão, Tardivo, Pavanelli, & Vermelho, n.d.).

Este jogo foi criado por Arenales-loli (2011) com o objetivo de facilitar a interlocução entre terapeuta e o grupo de adolescentes e pré-adolescentes, em um contexto psicoterápico. No entanto, este instrumento tem sido utilizado em diversos espaços em que se faz necessário um mediador e facilitador, como apoio para a conversação e para a melhor expressão por parte dos adolescentes. Portanto, se trata de “um recurso que instiga o adolescente a refletir sua própria vida e o mundo que o cerca com possibilidade do surgimento de reminiscências e de novas associações” (Arenales-loli, 2014, p.155).

O jogo tem como centrais o presente, o passado e o futuro e é formado por um tabuleiro, semelhante aos tradicionais, por um pino que deve ser utilizado pelo jogador para caminhar pelo tabuleiro, um dado que deve ser jogado, indicando quantas casas o pino deve caminhar, e 165 cartas com frases incompletas referentes às diversas casas do tabuleiro e aos tempos da vida. O jogo é utilizado de forma individual, portanto o participante joga consigo mesmo. No entanto, existe a possibilidade de se jogar em grupo, havendo necessidade de algumas adaptações. O instrumento possibilita a inclusão de novas frases, o que possibilita ampliar as questões, buscando atingir os objetivos da pesquisa. (Arenales-loli et al., n.d.; Arenales-loli, 2014).

As 165 cartas são divididas em: 45 cartas referentes ao passado, que podem auxiliar o participante na reconstrução de sua trajetória, facilitando a expressão dos fatos que lhe foram significativos; 70 cartas com temas referentes ao presente, que auxiliam na reflexão sobre o que está sendo vivenciado no momento atual, ampliando o autoconhecimento de si e sua realidade; 14 cartas cujas frases incompletas se referem ao futuro, proporcionando ao participante pensar sobre as possíveis realizações que ele pretende alcançar. Existem 09 cartas cujo tema é “Você no Futuro”, que permite ao jogador se imaginar em possíveis situações futuras, descrevendo soluções e sentimentos em relação a estas. Existem, ainda, 06 cartas com frases voltadas para o sexo masculino e 04 cartas para o sexo feminino. E, por fim, as cartas denominadas “Casos e Acasos”, que visam estimular a fantasia e a imaginação (Arenales-loli, 2011, 2014).

Com a utilização do jogo, Arenales-loli (2014) e Arenales-loli, Abrão, Parré e Tardivo (2013) puderam constatar que este tende a possibilitar lembranças sobre a vida dos adolescentes, como a rotina familiar, relatos de acontecimentos e de pessoas significativas em

sua trajetória, informações sobre sua vida escolar e social, expressão de medos, angústias e alegrias, apreensão de habilidades, além de sonhos e ideais e da construção de projetos de vida para o futuro, ou mesmo a dificuldade desta construção.

Embora o jogo tenha sido criado com o intuito inicial de ser utilizado no processo psicoterapêutico, ele também é indicado como um tipo de “entrevista inicial” neste processo, já que possibilita conhecer o participante. Esta possibilidade permitiu que ele fosse utilizado na coleta de dados desta pesquisa, tendo em vista que os aspectos abordados pelo jogo vão ao encontro dos objetivos deste estudo.

Para esta pesquisa foram selecionadas apenas algumas cartas para utilização durante a coleta de dados. Esta escolha deu-se visando responder aos objetivos da pesquisa, tendo em vista que nem todas as cartas que compõem o jogo atendiam a estes objetivos e, portanto, se desviariam do tema proposto pelo estudo e, sobretudo, porque a utilização de todas as cartas abarcaria um tempo que não tínhamos disponível. Portanto, para este estudo, foram disponibilizadas 10 cartas relativas ao Presente, 13 sobre o Passado, 05 cartas relativas ao tema Futuro e 06 do tema Casos & Acasos, conforme ilustrado na Figura 6.

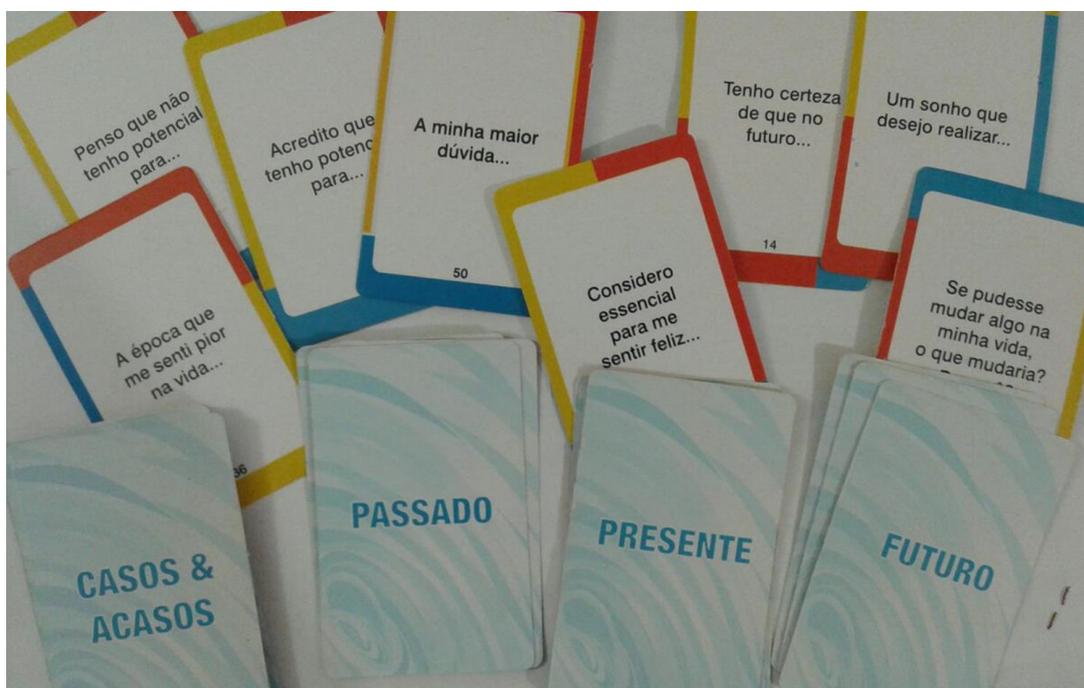


Figura 6 - Cartas do jogo "Túnel do tempo", utilizadas como instrumento para a coleta de dados.  
Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

O uso ou não do tabuleiro ficou a critério de cada participante, porém apenas um quis utilizá-lo e somente no primeiro encontro, nos demais encontros preferiu, como todos os

demais, não utilizar o tabuleiro, apenas as cartas ou falar de sua vida, sem o uso do recurso lúdico. As cartas foram separadas por temas e apresentadas em montes que possibilitavam que o participante escolhesse, de acordo com sua preferência, sobre qual temática gostaria de falar.

### **3.1.3 Entrevista Narrativa**

Esta técnica foi utilizada como complemento à técnica de fotovoz e à atividade lúdica, com o intuito de responder ao problema de pesquisa e atingir os objetivos propostos.

A entrevista narrativa apresenta características de uma entrevista não estruturada, pois o sujeito manifesta suas ideias de forma livre e espontânea, cabendo ao pesquisador explorar, de maneira ampla, as questões, fazendo as adaptações necessárias a atender os objetivos propostos pela pesquisa (Metring, 2011).

Este instrumento tem sido utilizado nas ciências sociais, como possibilidade de expressão da experiência humana, a partir da narrativa de uma cadeia de acontecimentos que, ao mesmo tempo, reconstrói a vida social e a vida individual, a partir da memorização de sua história e de acontecimentos que o sujeito considera relevantes em sua trajetória (Jovchelovitch & Bauer, 2002).

Ao possibilitar esta reconstrução, possibilita também reconstruir ações, já que a capacidade de narrar é, em si, a capacidade humana de transformar a ação em palavra a partir deste discurso (Bruner, 1991; Scribano, 2008). A narrativa, portanto, como capacidade discursiva, neste sentido, permite a reconstrução do agir em contexto, demonstrando os aspectos envolvidos nesta reconstrução, como o espaço, o tempo, os recursos simbólicos do narrador (Bruner, 1991).

Estudar um fenômeno ao longo de sua história, coletiva ou pessoal, é estudar o processo de construção pelo qual esta história passou, portanto, sua trajetória, com suas mudanças, suas rupturas e transições, bem como, a imaginação inerente ao passado (memória) e ao futuro (prospecção) (Figura 7). Ao falar sobre as situações do passado, é possível refletir sobre ele, sobre o presente e sobre as expectativas em relação ao que está por vir, ao unir subsídios das experiências vividas com o presente e, através dos signos, pensar o futuro, é

possível criar condições que integrem o que foi vivenciado ao longo da trajetória de vida (Vygotsky, 1978/2003; Zittoun, 2009; Zittoun et al., 2013).

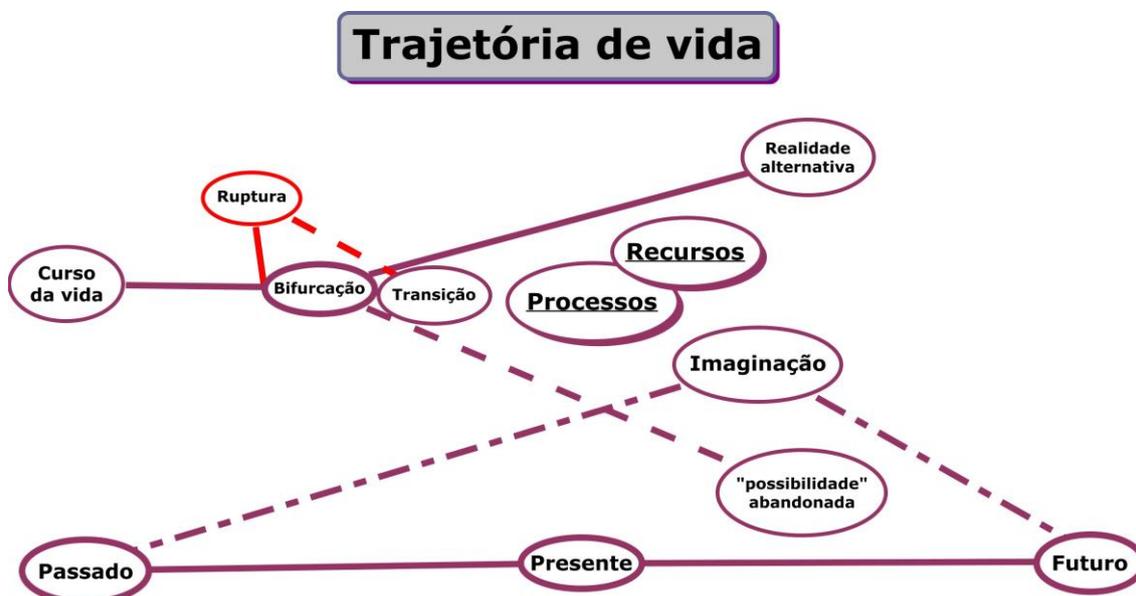


Figura 7 - Trajetória de vida

*Nota:* imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

Em tempos de continuidade relativa, as rupturas se tornam relevantes, pois exigem mais trabalho de imaginação e o inesperado torna-se base para a produção de sentido e para o processo narrativo. Neste sentido, um momento de paz, de um olhar a si mesmo, pode permitir a imaginação livre e promotora de narrativas (Zittoun et al., 2013).

O uso desta técnica vai ao encontro tanta da perspectiva teórica desta pesquisa, quanto de seus objetivos, tendo em vista que este investiga acontecimentos específicos e projetos que combinam história de vida e seus contextos históricos, culturais e sociais. As narrativas, portanto, são produzidas a partir dos fenômenos vivenciados nestes contextos, nos quais a biografia está inserida e, a partir de então, pode ser compreendida (Jovchelovitch & Bauer, 2002; Spink, 2010).

A entrevista narrativa apresenta algumas fases para sua utilização: a preparação, na qual o pesquisador busca um conhecimento do campo, para uma melhor compreensão do tema a ser pesquisado; a iniciação, ponto em que o tema disparador é colocado para a narração, fase ligada à experiência e vivência do sujeito pesquisado; a narração central, fase da narrativa em si, sem interrupções do pesquisador, que deve apenas encorajar a narração; a fase de perguntas, nesta fase, perguntas podem ser formuladas pelo pesquisador, com vistas a

melhor compreensão do que foi narrado e a atingir os objetivos da pesquisa; a fala conclusiva, que ocorre, normalmente, após o gravador ser desligado, podendo, neste momento, emergir dados que podem ser relevantes para a análise e que podem fornecer informações para contextualizar e, portanto, compreender melhor a narrativa (Jovchelovitch & Bauer, 2002; J. O. Silva, 2009).

Zittoun (2009) propõe a entrevista reconstrutiva como uma forma de abarcar as transições, já que se parte de um determinado ponto no tempo, neste estudo a internação/prisão, sobre as experiências ocorridas no passado, sendo que o discurso é a externalização da percepção destas transições produzida no momento presente. Para a autora, esta técnica tem a vantagem de permitir que o participante, a partir de um determinado ponto de sua trajetória, o aqui e agora, avalie os eventos passados como rupturas e que estão ligados aos processos de transição que o trouxeram até o momento presente.

A autora aponta que um dos pontos frágeis deste método é que os processos, que envolvem o processo ruptura-transição, são reconstruídos a partir da perspectiva atual, o que impede a riqueza de futuros incertos criados a partir do presente, mas produz muitas certezas a partir do passado (Zittoun, 2009).

Portanto, falar sobre a trajetória de vida estando aprisionados, ou seja, vivenciando um processo de ruptura-transição, pode dificultar a exploração do que pode vir a ser, já que ainda estão explorando os futuros possíveis, o que pode evocar angústias, ser contraditório e expressar hesitações, entretanto, se o processo foi experienciado há certo tempo, as narrativas tenderão a enfatizar os caminhos que foram adotados e os acontecimentos que levaram aos desfechos obtidos, deixando de lado as rotas alternativas que, mesmo não tendo sido seguidas, tiveram relevante papel nos processos de transição (Zittoun, 2009).

O tema disparador utilizado, para a realização destas entrevistas, foi sobre a trajetória de vida dos adolescentes e jovens pesquisados, sempre com o objetivo de aprofundar as informações coletadas através dos demais instrumentos. Neste momento da coleta, foi solicitado aos adolescentes que relatassem sobre o significado da internação em sua trajetória e aos jovens que relatassem sua história de vida antes e após o envolvimento infracional. Algumas interferências foram realizadas pela pesquisadora, com o intuito de aprofundar sobre determinadas temáticas que emergiam durante a fala dos sujeitos pesquisados.

### **3.2 Procedimentos: caminhos percorridos**

Para a realização desta pesquisa, foram necessárias autorizações judiciais; sendo obtida a autorização da 2ª. Vara da Infância e da Juventude, para a pesquisa junto aos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa (Padovani, 2013), e a autorização da Superintendência de Gestão Prisional, para os jovens que cumpriam penas e que, portanto, estão sob a tutela do Estado, além da autorização das direções das instituições, bem como, dos participantes, através de termo de assentimento livre e esclarecido, para os menores de 18 anos, e do termo de consentimento livre e esclarecido, para os maiores de 18 anos.

Estes documentos (disponíveis nos apêndices), tanto junto aos adolescentes quanto aos jovens, foram assinados pelos sujeitos participantes, após ser explicado o teor das pesquisas, os objetivos dos estudos, os procedimentos utilizados para a coleta dos dados, a responsabilidade por possíveis danos causados, destacando que as informações coletadas somente seriam utilizadas pela entrevistadora, mantendo o sigilo total quanto aos dados que poderiam permitir o reconhecimento dos participantes. Alguns encontros foram gravados, outros não, a depender da autorização dos participantes.

Os projetos de pesquisa foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa, do Conselho Nacional de Saúde, tendo recebido a aprovação através dos pareceres consubstanciados de números 02495212.1.0000.5531 e 61742615.1.0000.5531.

#### **3.2.1 Caminhos percorridos na unidade socioeducativa**

Os procedimentos envolvidos para a realização da pesquisa junto aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação estão detalhados e integralmente descritos na dissertação de mestrado (Padovani, 2013); neste estudo, portanto, faremos uma breve exposição do caminho percorrido durante aquela pesquisa.

Após a autorização judicial, buscamos a inserção no campo da pesquisa, envolvendo os profissionais que atuavam junto aos adolescentes, através de reuniões e conversas individuais e grupais, de forma a buscar colaboração para a realização da pesquisa, principalmente por entendermos que inserir um objeto (máquina fotográfica) e uma atividade

(fotografar) traria certa mudança na dinâmica cotidiana da instituição e, portanto, esta ação merecia certo cuidado e o envolvimento dos funcionários que a acompanharia (Padovani, 2013).

Os adolescentes foram escolhidos aleatoriamente, através da listagem dos educandos cedida pela Secretaria do Adolescente, setor responsável pelos prontuários, atendendo-se os critérios de inclusão e exclusão dos participantes. Após encontros individuais e coletivos com os adolescentes, entre os que concordaram em participar, foi marcado um encontro individual para assinatura do termo de assentimento ou consentimento, explicando, de forma detalhada, o teor da pesquisa, ressaltando todas as questões éticas envolvidas na realização desta, e para a entrega da máquina fotográfica e as explicações e treinamento sobre sua utilização, com a presença de um educador de medida que acompanharia o adolescente na realização das fotos, ressaltando-se “a importância de que as imagens a serem fotografadas fossem de livre escolha do adolescente participante, utilizando-se da afirmação de que as imagens deveriam transmitir o olhar do adolescente sobre a medida socioeducativa de internação” (Padovani, 2013, p. 80).

Cada adolescente participante recebeu uma máquina fotográfica descartável, devidamente identificada e ficou estabelecido que elas seriam recolhidas após 15 dias para a revelação das fotos, porém, o tempo médio de devolução foi de cinco dias. Após este período, as fotos foram reveladas e foram marcados encontros individuais para que os adolescentes escolhessem as fotos e falassem sobre elas (Padovani, 2013).

Para a realização desta pesquisa, diferentemente do estudo anterior (Padovani, 2013), as imagens em si não foram utilizadas, sendo consideradas apenas as narrativas realizadas a partir das imagens e sobre suas trajetórias de vida que responderam aos objetivos desta pesquisa.

### **3.2.2 Caminhos percorridos no presídio**

Após a autorização da Superintendência de Gestão Prisional, que autorizou a pesquisa em dois presídios de Salvador, um de presos provisórios e outro de presos condenados. Foram realizados contatos com ambos, no entanto, o que acolhe presos provisórios, mostrou-se mais disponível em receber a pesquisadora, o que influenciou na escolha por esta instituição.

O primeiro contato, feito com a direção e sua equipe, foi extremamente acolhedor. Nele a pesquisadora entregou o projeto da pesquisa, os documentos a serem assinados pelo gestor da unidade, colocando-se à disposição para quaisquer informações que se fizessem necessárias para esclarecer o teor da pesquisa. A secretária da direção informou sobre os dias de visita de familiares (quartas e quintas) e o dia de manutenção predial (terças pela manhã), que deveriam ser evitados. Combinamos que eu entraria em contato, anteriormente, confirmando a possibilidade de realização da pesquisa, evitando dias que pudessem atrapalhar o cotidiano da instituição.

Antes da segunda ida ao presídio, a pesquisadora buscou, através de seus contatos junto a profissionais atuantes nas unidades de cumprimento de medida socioeducativa de internação, listas de adolescentes que haviam cumprido a medida e tivessem sido liberados, independente do tempo, já que ser egresso do sistema socioeducativo era um dos critérios de inclusão dos participantes. Estas informações foram compiladas em uma única listagem. Nesta listagem, a pesquisadora também incluiu os nomes dos adolescentes participantes da pesquisa do mestrado, dos quais não teve informações, o que poderia se tornar interessante, tendo em vista que suas expectativas de futuro fazem parte da pesquisa atual e encontrá-los, dentro ou fora do sistema prisional, poderia transformar este estudo em um estudo longitudinal.

Em posse desta listagem, a pesquisadora retornou ao presídio e a secretária da direção buscou todos os nomes no sistema. Na lista constavam nomes de 17 adolescentes egressos do sistema socioeducativo, destes, apenas 05 haviam passado pelo sistema prisional do Estado, porém já haviam sido liberados. Um destes foi participante da pesquisa de Mestrado.

Vale comentar que durante a coleta de dados várias visitas foram desmarcadas por questões internas, fato corriqueiro em pesquisas realizadas nestas instituições, já que a dinâmica das mesmas é complexa e se modifica com rapidez, pois envolve muitos fatores que afetam o andamento da unidade, como revistas surpresas, visitas de autoridades, manutenção predial, entre outras.

Ao retornar ao presídio, com intervalo de algumas semanas, a pesquisadora foi encaminhada ao setor de Psicologia, no qual foi recebida pelo psicólogo de plantão. Informou sobre a pesquisa e sobre os critérios de inclusão e exclusão dos participantes. O psicólogo indicou o jovem R.S.S., pois, em atendimento o mesmo contou-lhe que havia passado pela Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE). Este foi o primeiro participante da pesquisa, porém outros seriam necessários.

A pesquisadora teve acesso a uma nova lista constando 11 nomes de adolescentes egressos do sistema socioeducativo. Em posse desta lista, verificou no sistema informatizado, com o apoio da secretária, que 04 haviam passado pelo sistema, sendo que um já havia sido liberado e três ainda se encontravam presos, um na Unidade Especial Disciplinar e dois no presídio pesquisado, porém ao contatar os jovens, estes informaram que os três haviam sido transferidos diretamente da CASE para o presídio, em virtude de serem maiores de idades e terem se envolvido em uma tentativa de homicídio contra outro adolescente, ocorrida dentro da unidade, portanto, não cumpriam um dos critérios de inclusão que previa que o adolescente tivesse cumprido a MSEI e passado um tempo em liberdade, antes de voltar a ser preso.

Vale informar que, durante a realização da pesquisa, houve a mudança da direção da instituição, porém esta em nada afetou o andamento do trabalho, já que o substituto foi o vice-diretor que estava a par do trabalho que vinha sendo realizado e foi tão solícito quanto o anterior.

Durante este período, a pesquisadora foi apresentada, pela secretária do presídio, a uma estudante de Ciências Sociais que estava fazendo sua pesquisa de mestrado sobre as questões sociais envolvidas na trajetória de criminalidade. Ela fez um levantamento de todos os prontuários nos quais tinha a informação de que o preso era egresso da medida socioeducativa (Khrahn, 2016, no prelo<sup>20</sup>).

Seu levantamento foi realizado entre os meses de maio e junho de 2016, momento em que se encontravam presos cerca de 960 homens. Em sua lista constavam 96 nomes, portanto, cerca de 10% da população carcerária era de egressos do sistema socioeducativo, informações obtidas com base no que é preenchido no momento em que este chega ao presídio (Khrahn, 2016, no prelo). Trocaram informações sobre suas pesquisas e, gentilmente, ela cedeu sua lista, facilitando a localização de novos participantes.

Com base na lista cedida, os prontuários foram acessados para localizar os jovens que atendiam ao critério de inclusão relativo à idade. Alguns nomes constantes na lista não foram localizados nos prontuários, o que indicava que estes foram liberados, fato comum por tratar-se de uma unidade de passagem, de prisão preventiva e, portanto, provisória. No entanto, cabe destacar que na lista havia alguns presos que se encontravam na instituição desde 2013, ou seja, mais de três anos, um deles está preso desde 2012, fato que corrobora as informações

---

<sup>20</sup> Khrahn, N. (no prelo). Uma vida atrás das grades: histórias de vida entrecortadas por prisões e internações. Tese de Doutorado em elaboração. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal da Bahia, Salvador.

sobre o quantitativo de presos provisórios existentes no país e o tempo exorbitante de presos sem julgamento.

A partir da listagem, foram localizados 08 nomes de presos que haviam informado ter passado pela Medida Socioeducativa e que se encontravam no prédio principal, já que o prédio anexo estava em reforma e os presos, que o compunham, estavam localizados em um lugar mais distante, o que dificultaria o acesso.

Após algumas novas tentativas de coleta, sem sucesso devido ao grande fluxo de trabalho dos profissionais que acompanham os presos, ou por falta de sala para atendimento, a pesquisadora retornou em uma data e horário considerado mais calmo, pela equipe de Psicologia. Nesta data, solicitou três jovens aos agentes de plantão, um dos jovens recusou-se a comparecer, entre os que aceitaram, o primeiro, S.H.T. S., de 19 anos, informou nunca ter passado pelas unidades socioeducativas, embora em seu prontuário tivesse esta informação, contou que esteve na Delegacia de Atendimento ao Infrator (DAI) e na 2ª. Vara da Infância e da Juventude, apenas uma vez, mas foi liberado, não tendo passado pela unidade socioeducativa. O segundo, E.M.V, esteve tanto na CASE-SSA como na CASE-Cia, conforme relatou e, após ser informado sobre a pesquisa, concordou em participar.

Todos os contatos foram realizados em salas que compunham o corredor do Setor de Saúde, ou seja, ocorreram entrevistas na sala da Psicologia, da Medicina, uma sala pequena, comum a todos, até mesmo na sala da Odontologia, quando esta era a única disponível.

Para todos os participantes foram lidos e entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Vale destacar que Santos não aceitou assinar o termo, embora tenha concordado em participar da pesquisa, comparecendo a todos os encontros. Alegou que não *“assinava documento nenhum, pois não sabia como isso poderia ser usado”*. Este participante também não permitiu a gravação do áudio, portanto nossos encontros foram transcritos com base na memória da pesquisadora. Os demais participantes assinaram o TCLE e permitiram a gravação dos encontros.

### **3.3 Aproximação do campo: conhecendo diferentes realidades**

Para a perspectiva da Rede de Significações se faz necessária uma imersão do pesquisador no e com o fenômeno pesquisado, buscando apreender a situação como um todo e

traçar as diversas configurações das redes envolvidas e articuladas nas interações das pessoas que vivenciam tal fenômeno. Seria como um “mergulhar” no fenômeno a ponto de abarcar seus vários elementos e, principalmente, as inter-relações entre eles (Rossetti-Ferreira et al., 2004). Para que este mergulho pudesse acontecer, muitos e diversos foram as interações com a realidade da privação de liberdade.

Os primeiros contatos com as instituições pesquisadas se deram em momentos e de formas muito diferentes, tão diferentes quanto o são as realidades concretas que podem ser experienciadas em cada uma delas. Tentarei, de forma breve e com base em meu diário de campo, expor como foi vivenciar mundos tão distantes e, ao mesmo tempo, tão próximos. Mundos distantes, pois revelam estruturas, por vezes, muito distintas; próximos, pois revelam como a cultura prisional perpassa os emaranhados destas instituições e como o sofrimento, lado mais sombrio da privação de liberdade, se faz presente nestes espaços, espaços estes se dizem voltados a possibilitar um melhor convívio social dos seus internos.

Vale destacar que a rede de significações construída no fazer do pesquisador tem impacto sobre o seu olhar, assim como o objeto investigado tenderá a impregnar e transformar o pesquisador, fazendo surgir inúmeras e complexas significações que irão estruturar o trabalho e, principalmente, os recortes e as interpretações sobre os dados. Cabe, portanto, aqui, reconhecer a impossibilidade de apreender todos os elementos e todas as redes possíveis de significações (Rossetti-Ferreira et al., 2004).

### **3.3.1 Comunidade de Atendimento Socioeducativo: entre os limites e as possibilidades da internação**

*Pensava que era o pior lugar do mundo. Eu pensava que isso aqui era praticamente o inferno, porque eu nunca fui preso, primeira vez, eu nunca tive que passar por isso. Muita gente chegava pra mim e dizia: você precisa conhecer como é que é lá dentro, veio. Lá dentro é o inferno, cara. Você não vai conseguir ficar nem um mês lá dentro. Você vai começar a pedir pra ir embora, vai começar a querer se matar e tudo mais. Mas quando eu cheguei aqui eu vi que não é nada disso, aqui nessa*

*unidade [...] (a MSEI) significa uma oportunidade de ser alguém na vida, de crescer, de acreditar em mim mesmo, de saber que eu sou capaz. Oportunidades que eu não tinha lá fora [...]. Capacitação, estudos, cursos, conhecimentos, conhecer pessoas novas, amizades novas, representa tudo isso e ao mesmo tempo representa sofrimento, eu tô longe da minha família, às vezes dá saudade de casa, às vezes nos ficamos um pouco sem saber o que fazer quando essa saudade bate.*

Dinho, 19 anos, adolescente interno<sup>21</sup>

Meu primeiro contato com uma unidade de internação que atende adolescentes se deu nos idos anos 2000, durante a realização de algumas pesquisas sobre o tema. A primeira foi uma pesquisa sobre o perfil dos adolescentes “infratores”, como eram qualificados à época, realizada por volta de 2004. Esta unidade, inaugurada em 1978, era uma das três unidades existentes no Estado da Bahia, ligada à FUNDAC-BA (Fundação da Criança e do Adolescente do Estado da Bahia). Herança do modelo prisional e de reformatório, a unidade tem a estrutura física típica de um presídio, grandes alojamentos e grades por toda sua composição.

Em 2005, meu novo contato com a instituição foi para a realização do trabalho de conclusão de curso (Padovani, 2006). Durante a realização da pesquisa, que durou cerca de um ano, a instituição encontrava-se superlotada (240 internos em um espaço que deveria contemplar apenas 120), com péssimas condições de higiene e, embora contasse com uma equipe de profissionais competentes, sua estrutura não possibilitava que a atuação fosse realizada de forma a garantir um atendimento de qualidade, além de que vários direitos eram violados, como o acesso à saúde e à educação, e a existência de várias formas de violência por parte dos orientadores (antigos agentes).

Fatores que, inclusive, desencadearam a maior rebelião já vivenciada pela instituição, em agosto de 2006, conforme noticiado na época e apontado pela inspeção nacional às unidades de internação (Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de

---

<sup>21</sup> Padovani, A. S. (2013). Vozes aprisionadas: sentidos e significados da internação para adolescentes autores de atos infracionais. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 200p.

Psicologia (CNDH-CPF) & Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CF/OAB), 2006).

Anos se passaram desde então, porém, a realidade se mantinha (e se mantém até hoje). Segundo dados apresentados pelo Panorama Nacional (Conselho Nacional de Justiça (CNJ), 2012), em 2011, na Bahia, ocorreram três rebeliões/motins e três fugas/evasões, demonstrando que estas situações não sofreram mudanças ao longo do tempo, tendo em vista que as motivações proferidas pelos adolescentes são as mesmas de anos atrás.

Informações apresentadas pelos relatórios de visitas, elaborados pelo CNJ (2011a, 2011b, 2012), apontam a falta de vagas, a estrutura prisional, com a precariedade dos aspectos físicos e arquitetônicos, já que a unidade apresenta “poucos espaços (ou espaços impróprios) para a realização de atividades coletivas, para as atividades de educação, para a prática de esportes” (A. S. Silva, 2014, p.88), realidade encontrada na maioria das unidades de internação do país. Conforme descrito em relatório, “embora o elemento humano se destaque no CASE (fato já apontado no relatório anterior), destoa do atendimento prestado à população internada o ambiente físico em que está inserida, que em tudo lembra uma unidade prisional” (CNJ, 2012, n.p.).

Estes mesmos relatórios trazem a informação de que o governo da época se comprometia a implodir a unidade, informação recorrente em governos anteriores e que nunca sai da intenção desses governantes, embora os relatórios indicassem “a necessidade de desativação do CASE e de construção de unidade adequada aos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente e do SINASE” (CNJ, 2012, n.p.), segundo uma pesquisa realizada junto a funcionários da instituição, “a história da implosão é antiga, não passa de um engodo, utilizado como justificativa para a não realização de reformas” (A. S. Silva, 2014, p.88).

Em levantamento realizado pelo Programa Justiça ao Jovem do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2012), a Bahia apresentava, entre julho de 2010 e outubro de 2011, uma taxa de ocupação equivalente a 160%, uma das piores médias regionais, devido aos poucos estabelecimentos socioeducativos, cultura de aprisionamento, principalmente de juízes do interior do estado, que encaminham adolescentes mesmo que tenham cometido atos leves, desconhecimento da legislação por parte dos magistrados (A. S. Silva, 2014) e, principalmente, a centralização das unidades socioeducativas, fato que também é apontado como um dos grandes entraves para que a socioeducação cumpra o que propõe (CNJ, 2010, 2012; A. S. Silva, 2014).

Em 2007, ao participar de um processo seletivo para atuar como psicóloga de uma das unidades de internação da Bahia, tive meu primeiro contato com uma unidade totalmente diferente das até então conhecidas. Diferentemente dos anteriores, a unidade na qual atuei até 2010, era considerada, à época, uma unidade modelo no Nordeste, já que havia sido inaugurada em 1998, após a promulgação do ECA (Brasil, 1990), portanto, apresentava estrutura física e arquitetônica distanciada do modelo prisional, conforme é possível ver no relato dos adolescentes (Padovani, 2013) e de funcionários (A. S. Silva, 2014), e tinha uma lotação inferior a sua capacidade (atendia 70 internos e tinha capacidade para 120), fato que a diferenciava das demais unidades do Estado, motivos pelos quais foi a unidade escolhida para a realização da pesquisa de Mestrado, já que atendia aos preceitos da legislação no que tange à garantia de direitos dos adolescentes privados de liberdade. Portanto, meu último contato realizado com uma unidade de internação foi entre 2011 e 2012, para a elaboração da dissertação de mestrado (Padovani, 2013).

A unidade CASE-Cia, conforme descrito em relatórios sobre as unidades de internação (CNJ, 2010, 2012; Silva & Guerresi, 2003), apresenta mais espaços de convivência, espaços de atividade socioeducativa, bem como, de lazer e esporte. Em inspeção, observou-se que “os adolescentes estavam, em sua maioria, envolvidos em alguma oficina ou atividade. Os que eram encontrados em seus alojamentos, ali estavam por opção” já que “as oficinas são facultativas, mas a escolarização é obrigatória” (CNJ, 2012, n.p.).

A unidade apresenta estrutura física mais adequada, com amplos espaços, arborizados, áreas de lazer com campo de futebol, quadra poliesportiva, piscina, espaço para cultos ecumênicos e atividades culturais, além de diferentes oficinas profissionalizantes e uma escola municipal que tem um prédio próprio dentro da unidade, com diversas salas de aula, bem como, uma biblioteca (Padovani, 2013), conforme pode ser verificado na Figura 8. No entanto, apresenta alguns resquícios do sistema prisional, como os extensos e altos muros externos e suas guaritas, e as grandes portas de ferro dos quartos dos alojamentos, que ao serem fechadas, ecoam o som das instituições totais.



Figura 8 - Comunidade de Atendimento Socioeducativo - CASE-CIA.

*Nota:* imagem criada por Andréa Sandoval Padovani a partir do Google Maps.

Diferentemente da CASE-SSA, os alojamentos são em formato de casas, com quartos que comportam de um a cinco adolescentes, com banheiro e área de convivência coletiva, com aparelhos de rádio, TV e DVD. Assim como na CASE-SSA, o quadro de profissionais atende aos requisitos de quantidade e formação, impostos pelo SINASE (Padovani, 2013).

Atualmente, a Bahia possui cinco unidades socioeducativas de internação e internação provisória, sendo quatro masculinas e uma feminina, no entanto, questões como a centralização se mantêm, tendo em vista que as instituições se localizam em um perímetro de 250 km da capital, Salvador, em um estado com mais de dois mil quilômetros quadrados de extensão. Além disso, as diferentes estruturas físicas, que também se perpetuam através do tempo, entre estas unidades, dificultam que um projeto pedagógico seja aplicado de forma unificada, pois cada unidade “presta o serviço de acordo com a sua conveniência e capacidade, acarretando em falta de uniformidade do atendimento”, conforme já havia sido apontado pelo CNJ, em 2006.

As últimas informações sobre as unidades de internação divulgadas foram as apresentadas anteriormente (CNJ, 2006, 2010, 2012; CNDH-CPF & CF/OAB, 2006; CNJ, 2012; Silva & Guerresi, 2003), passaram-se mais de 13 anos e alguns pontos não sofreram qualquer modificação e demandas antigas se fazem presentes, e urgentes, ainda nos dias atuais, principalmente aos olharmos para o Estado da Bahia.

### 3.3.2 Um retrato da triste realidade das prisões

*O saber como se vive em e como funcionam as prisões depende da capacidade que se tenha de perspectivar teoricamente o que passa no interior dessas instituições, em função do sentido geral da vida em sociedade [...] com tantos entraves para observar o que se passa nas prisões, instituição onde todos parecem ter excelentes razões para esconder tudo, não é o olhar – por muito experimentado e sagaz que possa ser – do cientista social que vai conseguir descortinar o essencial, muitas vezes inclusivamente o básico.*

António Pedro Dores<sup>22</sup>

A instituição pesquisada integra um complexo prisional do Estado da Bahia formado por diversas unidades que compõem uma mesma área geográfica, e é responsável por custodiar presos em prisão provisória (e preventiva), isto é, acolher presos que aguardam julgamento.

A Penitenciária Lemos Brito existe desde a década de 1970, quando tinha capacidade para até 600 presos. Naquela época existiam, além desta unidade, a Casa de Detenção, que possuía 200 vagas e o Presídio de Mulheres, além do Manicômio Judiciário. Nos anos 1980, foram construídas a Casa de Albergados e Egressos, a Penitenciária Feminina, o Presídio São Salvador (local de realização desta pesquisa), que visou substituir a Casa de Detenção, contando com 540 vagas, unidades que deram origem ao Complexo Penitenciário Lemos de Brito, que existe até os dias de hoje. A partir dos anos 1990, tem início o processo de interiorização do sistema prisional na Bahia (Gomes, 2009).

Em 2000, o estado baiano possuía quatorze estabelecimentos prisionais, com um total de quase 4.000 vagas e um contingente carcerário de mais de 4.500 presos. Após sete anos eram 21 estabelecimentos, totalizando 7.104 vagas e 8.260 presos, demonstrando um aumento

---

<sup>22</sup> Texto extraído de Coelho, M. T. A. D. & Carvalho Filho M. J. de (Org.). (2012). **Prisões numa abordagem interdisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 218 p.

de 79% de vagas e um aumento de 82% no número de presos, sendo que estes dados não contabilizam os presos custodiados em delegacias que eram mais de 5.600 presos em 2007, o equivalente a 40% do total da população carcerária baiana.

Atualmente, como é possível verificar na Figura 9, o complexo Penitenciário da Mata Escura, localizado em Salvador, é formado pela Penitenciária Lemos de Brito, pela Cadeia Pública, pela Unidade Especial Disciplinar, pelo Presídio Salvador e pela Penitenciária Feminina, totalizando mais de 4.000 presos, cerca de 40% a mais que sua capacidade.

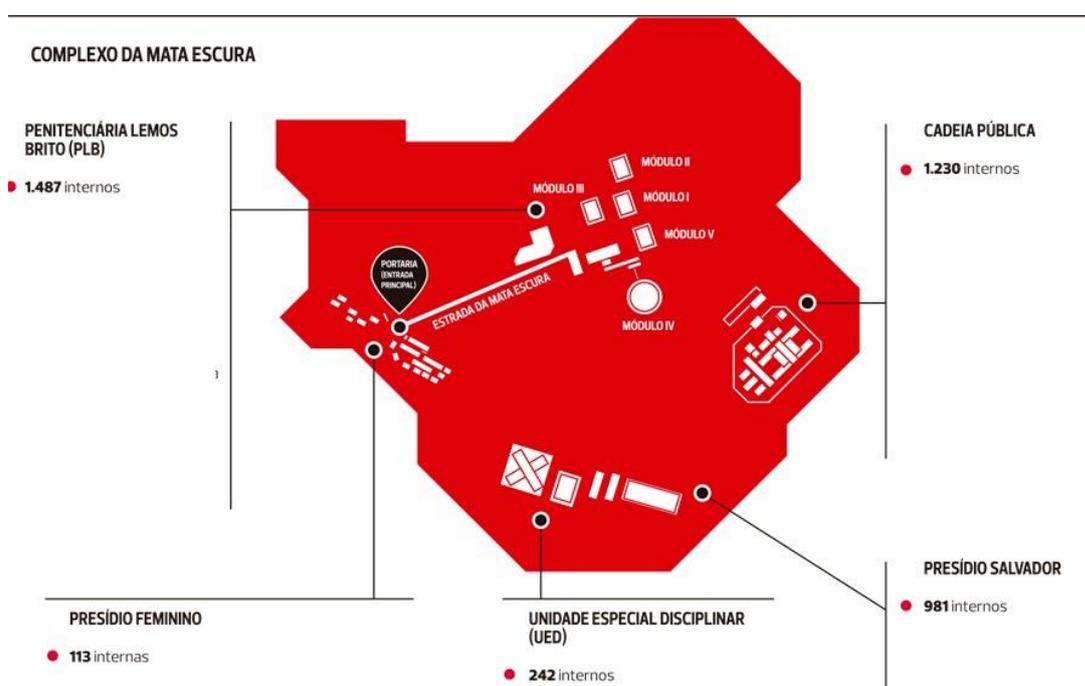


Figura 9 - Complexo Penitenciário da Mata Escura, Salvador, Bahia.  
 Nota: imagem disponível em Correio da Bahia, com adaptações.

O presídio, em que os jovens pesquisados cumpriam prisão temporária, é formado por dois prédios separados, o prédio principal e o anexo, e atendia, no período da pesquisa, em média, cerca de 960 presos, sendo que sua capacidade é para atender 784. O presídio trabalha, frequentemente, com mais de 20% de sua capacidade, um índice baixo, tendo em vista o déficit de quase 50% apresentado pelo país e o de 182% apresentado pelo estado da Bahia (DEPEN, 2014).

A prisão provisória ou temporária é decretada, normalmente, para garantir o sucesso da investigação e em casos de crimes graves; de acordo com a Lei 7.960 (Brasil, 1989), em seu artigo 1º, a prisão temporária deve ser utilizada quando esta for imprescindível para a realização das investigações sobre o crime, quando o indiciado não tiver residência fixa ou

não for possível sua clara identificação, ou, ainda, quando houver provas de autoria ou participação em crimes como homicídio doloso, sequestro, roubo, extorsão, estupro, rapto violento, envenenamento com morte, formação de quadrilha, genocídio, tráfico de drogas, crimes contra o sistema financeiro e crimes relacionados ao terrorismo.

Conforme inciso 7º, do art. 2º, após o “prazo de cinco dias de detenção, o preso deve ser **imediatamente** posto em liberdade, salvo se já tiver sido decretada sua prisão preventiva” (Brasil, 1989, grifo nosso), isto é, o juiz deve, neste prazo, decretar a prisão preventiva do acusado, que não tem prazo estabelecido para ser cumprida, para que este possa permanecer preso.

Entretanto, o que podemos perceber, ao vivenciar a realidade prisional, é que estas prerrogativas da lei não são cumpridas e a prisão provisória é realizada, muitas vezes, de forma arbitrária, considerando-se aspectos socioeconômicos para ser aplicada, e que a prisão preventiva é estabelecida quase que de forma automática para garantir que o acusado seja mantido preso por prazos ilimitados e que podem ultrapassar anos.

Vale explicar que, conforme inciso 6º, do artigo 282, da Lei 12.403 (Brasil, 2011), “a prisão preventiva será determinada quando não for cabível a sua substituição por outra medida cautelar”, ainda de acordo com este artigo da lei, a prisão preventiva faz parte das medidas cautelares que, para sua aplicação, devem **observar sua necessidade**, visando garantir a ordem pública e econômica, possibilitar a investigação ou a instrução e evitar a prática infracional, e sua adequação, havendo prova da existência do crime e indício de autoria, bem como, conforme a “**gravidade do crime, circunstâncias do fato e condições pessoais do indiciado ou acusado**” (Brasil, 2011, grifos nossos).

Em seu art. 313 (Brasil, 2011), a lei estabelece que para que a prisão preventiva seja decretada, **o crime precisa ter caráter doloso, quando há intenção na ação, com previsão de pena de privação de liberdade superior a 04 anos**, portanto, crimes mais graves, ou se o autor do crime já tiver sido julgado e condenado por outro crime doloso, ou ainda, se o crime “envolver violência doméstica e familiar contra a mulher, criança, adolescente, idoso, enfermo ou pessoa com deficiência” e mediante provas que devem constar nos autos, sobre os atos praticados, conforme artigo 314 (Brasil, 2011, grifos nossos).

A população carcerária no Brasil, segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2014) é de mais de 600 mil presos que lotam as prisões pelo país. Outro dado importante é que grande parte da população carcerária é de homens, eles equivalem a

550 mil e este número ultrapassa 578 mil, quando somados os presos que se encontram nas carceragens das delegacias espalhadas pelo país.

Vale destacar que, além de termos a 4ª população carcerária do mundo, atrás apenas de EUA, China e Rússia, em dezembro de 2014, 32% desta população era composta por presos provisórios, estamos falando de quase 250 mil pessoas que cumpriam pena privativa de liberdade antes de serem julgadas. Na Bahia, eram 64% dos presos, ou seja, mais de 15.600 pessoas, sendo que 26% delas estavam presas a mais de 90 dias sem condenação (DEPEN, 2014).

No presídio pesquisado, por exemplo, pudemos verificar que entre os jovens que passaram pelo sistema socioeducativo, foco de nossa pesquisa, a média de tempo de prisão era de 01 (um) ano, sendo que havia, ao menos (Khrahn, 2016, no prelo), tempo médio (16,7 meses) apresentado pela pesquisa do IPEA (2015) em relação aos réus presos.

Evidências indicam, ainda, que grande parte destas pessoas poderia aguardar o processo em liberdade, conforme previsto na lei. Fato corroborado pelos dados apresentados pelo IPEA (2015) que demonstram que 37% dos presos não foram condenados a penas privativas de liberdade após julgamento do processo, sendo que 17,3% foram absolvidos e o percentual restante recebeu medidas alternativas à prisão (IPEA, 2015), demonstrando que grande parte dos presos poderiam receber penas alternativas enquanto aguardam julgamento.

Os relatórios elaborados pelo DEPEN (2014) demonstram que a população carcerária do Brasil tem apresentado uma tendência ao aumento das taxas de encarceramento, tendo crescido mais de 260% nos últimos 14 anos, percentual muito acima do crescimento da população geral, ou seja, mais de 300 presos por 100 mil habitantes, o dobro da taxa mundial que é de 144 presos (DEPEN, 2014).

No Brasil, bem como ao redor do mundo, podemos perceber um aumento significativo da população carcerária nas últimas décadas, demonstrando a política de aprisionamento em massa que perpassa a ideologia de combate à criminalidade, de redução dos riscos, de maior severidade nas punições e, paralelamente a isso, de maior controle social, inclusive sobre novos crimes, antes não percebidos como tal (Lauermann & Guazina, 2013; Misse, 2008; Peres, 2012; Serra, 2013).

Vale destacar que, conforme dados do DEPEN (2014), alguns países tem reduzido esta taxa nos últimos anos, enquanto o Brasil segue a direção totalmente oposta e, o mais alarmante é que esta ação não tem se apresentado como solução para a redução da violência e da criminalidade, que, ao contrário, tem crescido por todo o país.

Esta população superlota o sistema prisional e transformam estas instituições em um “depósito de gente”, depósito de apenados, tratados sem dignidade e de forma desumana (Abreu, 2015), “como se ali estivesse sendo lançado o excesso sem utilidade social” (Gomes, 2009, p.104), realidade que impossibilita que a política seja efetivada de forma adequada, que as ações tenham êxito, pois, só para atender a demanda quantitativa, o Brasil precisaria criar 50% a mais de vagas (DEPEN, 2014).

Esta superlotação se destaca como o mais grave problema, pois acarreta não apenas a impossibilidade de atuação, dificultando o trabalho, o acesso a atendimentos jurídicos, psicossociais e médicos, bem como acarretam efeitos psicossociais negativos, relacionados às questões como a falta de espaço, condições de vida precárias, como a precariedade da higiene destes espaços, a ineficácia dos serviços de saúde, além de violências físicas e sexuais, do abuso de drogas, do uso de celulares, da ociosidade ou inatividade, fatos que fazem parte da realidade da maior parte dos presídios do país (Abreu, 2015; Andrade & Ferreira, 2014; Cabral & Santos, 2013; Machado, 2013).

Quanto à natureza dos crimes cometidos, os dados revelam que o perfil dos “criminosos” que lotam o sistema prisional, assim como ocorre nas medidas socioeducativas, em sua maioria, são atores de crimes não violentos, sendo que 46% destes crimes são análogos aos crimes contra o patrimônio, como o roubo e o tráfico de entorpecentes. O tráfico, por exemplo, tem sido apontado como um dos principais motivos de encarceramento no Brasil e que compõe o maior percentual de pessoas presas (28%), o que se relaciona em como a sociedade e o sistema de justiça julgam o crime e o criminoso (DEPEN, 2014).

Já em 2003, Wacquant (2003) apontava que o aumento da população prisional não podia, portanto, ser explicado pelo aumento dos crimes violentos, mas pelo aprisionamento como recurso principal para lidar com infrações, delitos de menor gravidade, como é o caso do tráfico de entorpecentes e dos atendados à ordem pública.

### **3.4 Sujeitos destas histórias**

Durante a pesquisa do Mestrado, participaram seis adolescentes do sexo masculino, com idade entre 12 e 18 anos, parâmetro definido pelo ECA (Brasil, 1990), que cometeram atos infracionais e que estavam cumprindo Medida Socioeducativa de Internação em

Comunidades de Atendimento Socioeducativa, localizadas no Estado da Bahia, ligada à FUNDAC - Fundação da Criança e do Adolescente, e que concordaram em participar da pesquisa (Padovani, 2013).

Dentre os seis participantes, elegemos para este estudo apenas dois, utilizando como critério de inclusão a obtenção de informações, mesmo que indiretas, sobre parte da trajetória destes sujeitos após o cumprimento da MSEI. Como critérios de exclusão, utilizamos a não menção, durante a coleta de dados, de informações sobre suas expectativas de futuro após a liberação e sobre as redes de apoio percebidas como importantes para sua trajetória antes e após o cumprimento da medida socioeducativa de internação.

Em um segundo momento de coleta de dados foram pesquisados jovens egressos da MSEI, com idade entre 15 e 29 anos, parâmetro definido pelo Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), e com trajetórias de (des)continuidade na prática infracional. Portanto, participaram dois jovens que voltaram a infracionar após o cumprimento da MSEI e foram apreendidos e, por serem maiores de 18 anos, cumpriam prisão preventiva em presídios do Estado da Bahia e um jovem que se distanciou da vida infracional e não teve novo envolvimento com a justiça criminal.

A escolha dos participantes se caracterizou por ser proposital, já que estamos interessados em uma população específica, que nos auxilie a responder à questão de pesquisa, e intencional, já que os participantes foram selecionados a partir do critério de terem vivenciado, de alguma forma, o fenômeno central a ser estudado na pesquisa (Creswell, 2007, 2014; Metring, 2011).

O número de sujeitos participantes desta pesquisa não foi pré-definido, pois atende a um critério qualitativo, portanto não pressupõe generalizações “além da população propriamente dita do pesquisador (de seu universo de análise específico)” (Pires, 2008, p.159). O estudo propõe um conhecimento mais profundo deste grupo de sujeitos (adolescentes e jovens autores de ato infracional), através de sua expressão individual e seu lugar em relação ao fenômeno a ser pesquisado. Este conhecimento “não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão” (González-Rey, 2002, p.35) e pela representatividade destes sujeitos diante do tema pesquisado (Metring, 2011).

Ao longo da apresentação e discussão dos dados, será apresentada uma breve descrição dos participantes da pesquisa, já que esta descrição compõe a trajetória de vida destes participantes, objeto desta pesquisa. Estas informações foram obtidas durante as

entrevistas e junto aos prontuários disponíveis nas instituições, nos quais constava, no caso dos adolescentes, o histórico processual e social e, no caso dos jovens presos, constavam algumas informações passadas por familiares e pelo jovem no momento da chegada ao presídio.

Ressaltamos a precariedade de dados dispostos nos prontuários da instituição prisional que, em sua maioria, não estavam preenchidos, não apresentavam qualquer acompanhamento por parte da equipe técnica e constavam de uma folha de registro com nome, filiação, endereço e escolaridade (muitos incompletos), estado civil, cópias de alguns documentos e uma cópia da foto do momento da prisão.

Destaco que todos os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes ao longo do trabalho de pesquisa.

### **3.5 A análise: conhecendo os dados**

A análise qualitativa, conforme nos aponta González-Rey (2005), pautado na teoria vygotskyana, deve centrar-se no processo, na construção do conhecimento, fato que determina seu caráter qualitativo, buscando formas que possibilitem compreender a realidade “plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana” (p.29). Este caráter qualitativo permite uma análise subjetiva, que privilegie a compreensão do significado que o fenômeno tem para o sujeito que o vivencia, pois este fenômeno ganha sentido a partir desta interpretação (Metring, 2011).

Para a análise dos dados, segundo Creswell (2014, p.34), o pesquisador segue um caminho que busca “desenvolver um conhecimento cada vez mais detalhado” do fenômeno, portanto esta análise se dá a partir de dados coletados, evidenciando a importância destes em detrimento de um modelo analítico pré-concebido.

Neste sentido, as entrevistas gravadas foram transcritas e todas foram lidas exaustivamente, buscando-se uma compreensão mais ampla sobre as informações prestadas pelos participantes. Esta leitura possibilitou conhecer, de forma mais profunda, a vida destes sujeitos, de forma a organizar, de maneira temporal, suas histórias de vida, bem como apreender as rupturas e as transições vivenciadas por eles ao longo do tempo, permitindo a construção de suas trajetórias de vida.

A dimensão temporal é um aspecto importante quando pesquisamos trajetórias de vida, no entanto, sua captura é difícil, tendo em vista sua natureza processual; neste sentido, a análise dos dados requer que estes sejam decompostos em unidades de tempo, buscando traços simbólicos sobre o fenômeno estudado (Zittoun, 2009). Entretanto, as narrativas dos participantes sobre suas trajetórias não são lineares e, por isso, podem ser descritas em um tempo que não também não é linear e pode conter imprecisões das ideias sobre o que foi vivenciado, e isto ainda é mais relevante quando estes são levados a falar, a partir de seu estado atual, sobre suas ações, emoções, experiências passadas e precisam, para tanto, se distanciar do fluxo do tempo e da experiência do aqui e agora (Zittoun, 2009).

Neste sentido, a análise dos dados convoca ao distanciamento deste fluxo temporal, sendo que, para tanto, os estudos sobre trajetórias que envolvem o par rupturas-transições devem identificar os pontos de bifurcação vivenciados pelos participantes da pesquisa. Destaca-se que as rupturas podem ser percebidas de várias formas. A partir do julgamento externo pautado, muitas vezes, em representações sociais enraizadas (Zittoun, 2009), a adolescência, por exemplo, pode ser percebida como um momento conflituoso na trajetória de vida e, portanto, uma ruptura a priori; ou a ruptura pode ser percebida a partir da observação de fatos, como as dificuldades apresentadas pelo adolescente para se ajustar à nova fase; ou ainda, as rupturas são percebidas como momentos ou acontecimentos significativos pelo o próprio participante (Zittoun, 2009).

Pretendemos, nesta pesquisa, minimizar, ao máximo, a percepção pautada nas representações sociais sobre os fenômenos, como a internação/prisão, o envolvimento na vida infracional/criminal e a construção de significações sobre o futuro, buscando compreender as rupturas e transições a partir da percepção do participante. Entretanto, Zittoun (2009) destaca esta tentativa como algo incerto, já que não é possível afirmar, com segurança, que uma transição está, de fato, ligada a uma ruptura percebida como tal pelo participante, mesmo quando os dados coletados sobre o caso são discutidos em sua relação com os eventos reais, ou seja, dados externalizados pelos participantes.

É papel da pesquisadora, no entanto, analisar se estes dados podem ser considerados informação factual ou interpretação reflexiva dos participantes sobre o fato, trabalho que requer da pesquisadora, ao mesmo tempo, um distanciamento e um aprofundamento diante da trajetória de vida destes sujeitos.

Para Vygotsky (1978/2003), ao analisar o processo temos que analisar toda a construção social e histórica que perpassa a vida dos adolescentes e dos jovens, e que

influencia seu olhar sobre a medida socioeducativa, sobre a liberdade, sobre como imaginam e vivenciam o futuro e, principalmente, sobre a forma como vivenciam os momentos de ruptura e transição. Segundo o autor, devemos considerar que os fenômenos tem sua história e esta é caracterizada por transformações tanto quantitativa quanto qualitativa e para melhor compreendermos os fenômenos estudados, temos que nos debruçar sobre estas mudanças.

#### 4 REVELAR PARA COMPREENDER, REFLETIR PARA (RE)CONSTRUIR

*O aumento do conhecimento  
é como uma esfera se dilatando no espaço:  
quanto maior a nossa compreensão,  
maior o nosso contato com o desconhecido.*  
PASCAL (1623-1662)<sup>23</sup>

O processo de análise neste estudo focalizou as trajetórias de vida dos participantes, com suas rupturas e transições, os recursos percebidos por eles como importantes para a trajetória de (des)continuidade infracional e suas expectativas em relação ao futuro.

No processo de análise das trajetórias é preciso atentar para a existência de rupturas como evento biográfico e para a forma pela qual o participante vivenciou tal evento, destacando que tanto fatos quanto significados são reconstruídos com base na memória e, por isso, podem ser considerados transformações reproduzidas do passado (Zittoun, 2009). Estas reconstruções, a partir da memória, podem trazer problemas quando os participantes são levados a falar sobre períodos mais longos de tempo, como nas narrativas de vida, pois as experiências, ao serem transformadas em narrativas, podem criar relatos muito específicos. A experiência ao ser verbalizada se torna narrativa, isto é, passa a ser um discurso carregado de significações e esta narrativa pode apresentar eventos desconectados de como eles verdadeiramente ocorreram. Neste sentido, os relatos devem ser co-construídos, tendo o pesquisador um papel ativo nessa reconstrução (Zittoun, 2009).

A partir do marco teórico, podemos admitir a importância das interações na capacidade das pessoas de construir significados sobre os fenômenos, bem como o papel da mediação simbólica, para se alcançar um distanciamento reflexivo diante das mudanças. Sendo assim, os pesquisadores, ao produzir e ao analisar os dados, devem considerar as questões teóricas e éticas, sendo as primeiras voltadas a como é possível estudar estas mudanças “reais” e as segundas ao quanto a pesquisadora pode influenciar na trajetória de vida de seus participantes (Zittoun, 2009).

---

<sup>23</sup> Frase atribuída a Blaise Pascal, disponível em <https://www.pensador.com/frase/MjI5MzE/>.

Ao examinar as externalizações dos participantes durante períodos definidos a priori, como o cumprimento da MSE ou da prisão preventiva, podemos ter dificuldades de afirmar que os mesmos estão envolvidos nos processos de transição em virtude de rupturas por eles experienciadas no aqui-e-agora. Diante disso, Zittoun (2009) propõe duas técnicas que podem ser exploradas: uma envolve a comparação de externalizações de um mesmo participante em diferentes momentos de sua trajetória, permitindo identificar mudanças qualitativas que possam ser conferidas às rupturas.

A outra técnica permite comparar uma externalização com outras; no caso do presente trabalho, a externalização do participante desta pesquisa poderia ser comparada com externalizações de outros sujeitos que vivenciaram trajetórias similares sob algum aspecto, permitindo identificar diferentes discursos e se estas diferenças podem ser atribuídas a diferentes experiências diante de uma ruptura (Zittoun, 2009).

Ambas foram utilizadas neste estudo, pois permitem acessar microprocessos de transições que nem sempre são acompanhados pela percepção de uma ruptura pelo próprio participante, mas que podem trazer mudanças duradouras ou proporcionar a acumulação de micro-mudanças, tornando-se parte de uma ruptura, podendo ter um papel relevante na nossa compreensão sobre as “transições da vida real” (Zittoun, 2009).

Não se pode, entretanto, compreender o que uma pessoa pensa sobre determinado fenômeno, é possível apenas conhecer as circunstâncias vivenciadas por esta pessoa em relação a este fenômeno, ou seja, que condições possibilitaram sua internalização e o que a pessoa diz ou faz em relação a este fenômeno, como o externaliza, mas como ela pensa pode ser apenas inferido (Zittoun, 2009).

De acordo com Zittoun (2009), a análise sobre as transições pode ser feita em diferentes níveis, como em microajustes interpessoais ou em relação à maior transformação da identidade, ou, ainda, pautando-se em configurações complexas de interações entre as pessoas e seu ambiente, tanto social quanto material. Buscamos, portanto, nesta pesquisa, analisar os processos que foram mais relevantes para os próprios participantes, processos que, segundo suas narrativas, proporcionaram rupturas e transições mais significativas em relação ao objeto de estudo, ou seja, momentos e eventos percebidos por eles como de grande importância em suas trajetórias de vidas.

A análise do uso dos recursos simbólicos é constituída como parte da interpretação dada pelos pesquisadores, pois, ao falar sobre os recursos simbólicos, buscamos “ênfatar a prática e a qualidade com que as pessoas fazem uso das coisas que encontram dentro do seu

campo de ação” (Zittoun et al., 2003, p. 420). Deve-se notar que o posicionamento das pessoas em suas redes simbólicas, bem como os tipos de recursos de que dispõem, podem restringir a utilização dos recursos simbólicos, tanto no acesso como no elemento em si (Zittoun et al., 2003). Esta questão se torna importante para o presente trabalho em função da situação de vulnerabilidade à qual estão expostos os participantes da pesquisa, já que a legitimação social a que estão sujeitos estes adolescentes e jovens tem a função de regular o acesso aos elementos simbólicos e a sua forma de uso (Zittoun et al., 2003).

A Rede de Significações, outro aporte para a análise dos dados, não existe a priori, mas se pauta na compreensão da pesquisadora sobre o fenômeno estudado e na sua interpretação sobre a articulação entre os componentes que foram apreendidos durante a pesquisa e como estes estão imbricados em certas possibilidades de agir, sentir e pensar (Rossetti-Ferreira et al., 2004).

Portanto, para esta perspectiva, tanto a coleta como a análise dos dados deve ter por objetivo a apreensão dos vários elementos que compõem as situações em interação, analisando os significados e sentidos que se destacam para os participantes do processo. Busca-se, assim, abarcar os movimentos de transformação e interpretar os processos envolvidos na emergência das redes de significações individuais (Rossetti-Ferreira et al., 2004).

A complexidade proposta pela Rede de Significações, portanto, tem um impacto na análise dos dados coletados, tendo em vista a grande quantidade de elementos envolvidos no processo desenvolvimental, bem como suas interações, elementos estes que envolvem as características individuais, as interações sociais, os aspectos institucionais e histórico-culturais presentes nas ações humanas (Rossetti-Ferreira et al., 2008).

Buscando evitar se perder em uma imensidão de informações e de possibilidades de leitura dos dados, a pesquisadora, nesta perspectiva, precisa realizar recortes, selecionando episódios que possibilitem uma melhor compreensão do fenômeno estudado (Rossetti-Ferreira, Amorim et al., 2008). Neste sentido, os recortes realizados neste estudo partiram dos discursos dos participantes da pesquisa sobre os elementos que compõem sua rede de significações, elementos que se demonstraram mais relevantes para os mesmos e as inúmeras interações entre eles.

Em virtude das temáticas trazidas pelos sujeitos deste estudo que, em muitos momentos, se mostraram parecidas em suas trajetórias, e visando facilitar a compreensão do leitor, a análise foi organizada em duas fases.

A primeira se debruçou sobre o objetivo geral desta pesquisa, que foi compreender as trajetórias de (des)continuidade infracional construídas por adolescentes e jovens que vivenciaram a medida socioeducativa de internação, a partir de suas narrativas sobre o passado, o presente e o futuro. Para tanto, apresentamos as trajetórias narradas pelos adolescentes e jovens, de forma temporal, construindo um panorama sobre as rupturas e transições vivenciadas ao longo de suas histórias de vida e que estão imbricadas na inserção na vida infracional, bem como apresentamos em que condições o ingresso na MSEI se configurou, ou não, como uma ruptura nesta trajetória.

Para atender aos objetivos específicos deste estudo, analisamos os recursos disponíveis e utilizados pelos participantes neste processo de (des)continuidade infracional e como os internos do sistema socioeducativo e prisional imaginavam o futuro, a partir de suas narrativas sobre suas perspectivas em relação ao que estava por vir.

Na segunda fase da análise, buscamos apresentar aspectos que se mostraram semelhantes nas trajetórias dos participantes, de forma a demonstrar as redes de significações que são construídas e se fazem presentes na vida da maioria dos adolescentes que se envolvem com atos infracionais, discutindo estes aspectos a luz de diversas pesquisas realizadas sobre estas temáticas. O foco desta fase de análise, portanto, a partir da Rede de Significações, foi o estudo do fenômeno em desenvolvimento, em movimento, buscando apreender “velhos e novos comportamentos, emoções e concepções, além da co-construção e das mútuas transformações por que passam as pessoas, os relacionamentos e os contextos” (Rossetti-Ferreira et al., 2008, p.159).

Vale salientar que, na investigação, a pesquisadora também está inserida numa rede de significações, já que, ao se debruçar sobre o fenômeno, a mesma faz seus próprios recortes e interpretações, a partir de sua própria rede de significações construída ao longo de sua história de vida, do seu fazer, da sua relação com o fenômeno em questão e com os sujeitos pesquisados. Estes elementos invadem seu olhar e transformam sua compreensão, portanto, faz-se necessário destacar que esta situação impõe limitações, possibilidades e implicações sobre esta pesquisa (Rossetti-Ferreira et al., 2008).

## 4.1 Entre rupturas e transições: construindo trajetórias

*A história lenta em fluir e se transformar,  
feita não poucas vezes de insistentes reiteraões e  
de ciclos incessantemente reiniciados.*

Braudel<sup>24</sup>

Ao narrar, podemos imaginar e, ao imaginarmos, podemos caminhar de um ponto a outro no tempo, ir ao passado e ao futuro, ir de um tipo de vida a outro, de um contexto a outro e podemos ir a realidades jamais vivenciadas.

Neste sentido, a imaginação, mesmo que possa ser uma forma de alienação, ou que possa nos fazer vivenciar momentos de sofrimento, permite-nos refletir sobre o que poderá ser ou poderia ter sido, embora, em dados momentos, seja difícil imaginarmos uma realidade diferente da que vivenciamos e, até mesmo, da realidade que nos parece possível no futuro. Pessoas que estão expostas à opressão, visível ou invisível, como ocorre nas “prisões”, podem se opor às regras absurdas ou abusivas, ou mesmo se envolver em atividades que possam mudar o contexto ou podem simplesmente se esquecer de onde estão, por um período de tempo, e ir além do aqui-e-agora (Zittoun, 2012).

### 4.1.1 Adolescentes internos do Sistema Socioeducativo

Nesta seção serão apresentados os casos dos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação e que participaram da pesquisa realizada durante o mestrado (Padovani, 2013). A escolha destes participantes foi realizada conforme critérios de inclusão e exclusão já apresentados anteriormente (seção 3.4).

---

<sup>24</sup> Braudel, F. (1949). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris: Armand Colin.

#### 4.1.1.1 Mário: o futuro que reencontra ao passado

A trajetória de Mário, um adolescente de 18 anos, pardo, morador do interior do Estado da Bahia, que cumpria medida de internação há dois anos e um mês, ilustrada na Figura 10, demonstra uma vida marcada por inúmeras rupturas e processos de transições.

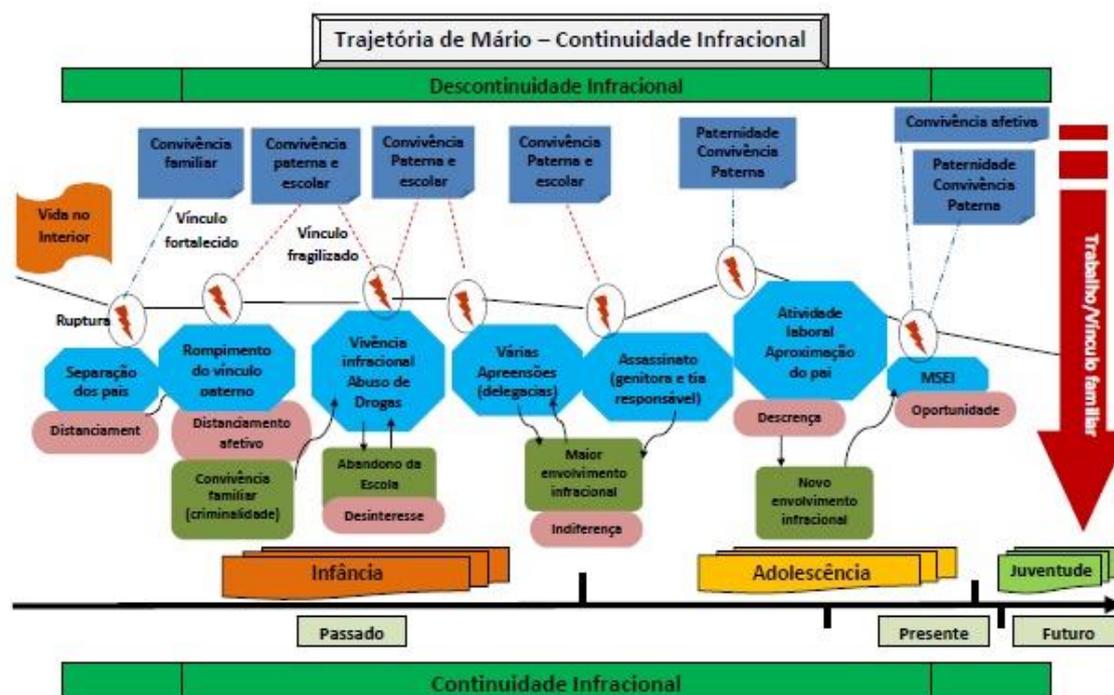


Figura 10 - Trajetória de vida de Mário.

Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

O adolescente nasceu e viveu, até ser apreendido, em uma grande cidade do Estado da Bahia. Segundo dados obtidos no prontuário psicossocial, Mário é o filho do meio entre duas irmãs. Mário relatou que sua infância foi marcada pela separação dos pais, o que ocasionou o rompimento afetivo com o genitor, com quem a irmã mais nova foi morar.

A partir deste fato, Mário foi viver com a mãe e com a irmã mais velha na casa de uma tia, porém sempre rodeado de familiares (tios e primos) que, segundo ele, tinham envolvimento com o tráfico de drogas, o que o expôs ao abuso de drogas (álcool desde os oito anos, além de uso de tabaco, maconha e cocaína) e à vivência infracional.

Esta situação fez com que ele se distanciasse da vida escolar, tendo cursado até a 1ª série do Ensino Fundamental. Embora conte, em entrevista, que estava estudando na época da apreensão, isto, no entanto, não foi confirmado pelas informações do prontuário de

atendimento psicossocial, que revela que Mário havia se distanciado da vida escolar no início da adolescência.

A separação dos pais se apresenta como a primeira ruptura vivenciada por ele, que se traduz no sentimento de distanciamento do convívio familiar original. Ao romper com o vínculo paterno, esta ruptura trouxe mudanças nos aspectos interpessoais (Zittoun, 2009, 2012a), como ter que morar junto a pessoas com as quais ele não tinha convívio anterior e que, conforme relata, expuseram-no ao uso de drogas e a uma aproximação da realidade criminal. Isto se configura como um ponto de bifurcação importante em sua trajetória, tendo em vista que, diante das possibilidades que lhe são apresentadas pelo curso da vida, Mário rompe com a família paterna e se direciona ao caminho infracional no qual a família materna estava envolvida.

O recurso simbólico da convivência familiar se mostrou disponível e utilizado por Mário, porém, com vistas ao envolvimento infracional. Este recurso se mostra como o único utilizado pelo adolescente, tendo em vista que o mesmo se distanciou da vida escolar, um recurso institucional que não era percebido como tal, pois Mário revela sentimento de desinteresse pela vida educacional e passa a experimentar a vida nas ruas atrelada ao abuso de drogas, ainda na infância.

Mário sofre, portanto, uma alteração em sua identidade e em seu processo de aprendizagem que passa, a partir de então, a voltar-se para os conhecimentos e habilidades relacionados à vida infracional. Conforme ressalta Zittoun (2009), a interpretação do sujeito diante de uma ruptura, tem papel fundamental na forma como este sujeito irá estruturar seus pensamentos e suas ações durante o processo de transição. As rupturas vivenciadas nos microprocessos de transição podem se tornar parte de transições mais amplas, podendo trazer mudanças importantes na trajetória de vida.

As rupturas vivenciadas nos microprocessos de transição podem se tornar parte de transições mais amplas, podendo trazer mudanças importantes na trajetória de vida.

Outro acontecimento apontado por Mário, que também está relacionado com sua vivência infracional, foi o assassinato da mãe e, posteriormente, da tia que o acolhia, crimes não solucionado pela Justiça. A morte, no entanto, na trajetória do adolescente parece fazer parte de mudanças que são percebidas como algo natural e que não demandam grandes transformações para superá-la ou a necessidade de adaptação a este novo ambiente, ou mesmo a reconfiguração das formas de pensar e agir.

A morte precoce de uma pessoa é, geralmente, vivenciada como uma ruptura, porém, Mário relata as mortes com certa tranquilidade, como se estas mortes fossem esperadas e, principalmente, como se a vida envolta em violência fizesse parte do seu cotidiano. Entretanto, algumas transições, como nos coloca Zittoun (2006a, 2012a), podem não ser tão visíveis aos olhos do observador, pois elas se pautam em mudanças que podem ser muito subjetivas, tendo sido internalizadas a ponto de formar uma cultura própria, porém não são externalizadas pelo sujeito na sua interação com o ambiente (Zittoun, 2012a).

Embora ele afirme que as mortes o levaram ao crime, a vida infracional já fazia parte da sua história antes destes acontecimentos, conforme sua narrativa.

Pesquisas realizadas com adolescentes em situação de vulnerabilidade, autores ou não de atos infracionais (Cunha et al., 2013; Davoglio & Gauer, 2011; Fin, 2012; Guralh, 2010; Simão, 2014; Zappe & Dias, 2011, entre outras) revelaram que estes costumam estar inseridos em um ambiente familiar e, principalmente, comunitário caracterizado por conflitos, maus-tratos, abandono, agressividade, e outros tipos de violência praticados por mães e pais ou responsáveis, em meio ao abuso de drogas, bem como um espaço comunitário violento, com envolvimento com gangues e tráfico de drogas. Esta realidade acaba por expor o sujeito, desde a infância, a contextos pautados na violência, imbricando o seu desenvolvimento e as suas possibilidades de pensar e ver o mundo e suas interações distantes de um modelo violento. Constituem experiências e vivências que perpassem sua forma de agir e se colocar no mundo.

O adolescente referiu que, desde seus 13 anos, tem sido apreendido inúmeras vezes, “*mais de 15 (quinze)*”, tendo cumprido algumas internações provisórias nas delegacias da cidade, algumas tendo ultrapassado o período legal. Mário contou ter ficado mais de dois meses “preso”. Sobre estas apreensões, declara que “*as outras (delegacias) é diferente daqui (unidade socioeducativa), melhor aqui, porque lá é uma cela porque não tem atividade pros adolescentes, é uma cadeia mesmo, a gente apanha muito*”.

Estes fatos ferem totalmente o exposto no ECA (Brasil, 1990) e no SINASE (Brasil, 2012) sobre a presença de adolescentes em espaços prisionais que não são específicos para este público e por períodos superiores a 45 dias.

Na trajetória de Mário, as apreensões são percebidas como rupturas e apresentam transições não-normativas, já que a prisão não faz parte do que é esperado para a vida de uma pessoa. Estas apreensões parecem estar relacionadas ao sentimento de indiferença diante da vida, devido ao tratamento violento recebido nestes espaços, sentimento que o levou a um

maior envolvimento infracional. Ressalta-se que, como aponta Zittoun (2012a), as rupturas não-normativas podem ser vivenciadas sob um arcabouço de restrições contextuais, individuais, simbólicas, no qual os processos de transição ocorrem.

Em certo momento da trajetória, um novo ponto de bifurcação se apresenta. Mário se aproximou do genitor e se envolveu em atividade laboral com este, o que possibilitou uma ruptura com a vida infracional e uma aproximação do convívio familiar. Mário contou que passou um tempo distante da criminalidade e que trabalhou na oficina do genitor, “*Eu trabalhava mais meu pai de oficina de moto, carro, trabalhava mais ele*”, o que propiciou a retomada do vínculo paterno, porém não revelou a motivação desta mudança, tampouco detalhes de como foi este período.

Não consegui precisar a idade exata, mas presumimos que tenha sido entre os 15 e os 16 anos. Pareceu-nos que o envolvimento de Mário com o trabalho se deu após o mesmo ter cometido o homicídio que, posteriormente, o levou a cumprir a MSEI, já que responde por tráfico de drogas, homicídio e porte de arma, atos cometidos aos 15 anos.

Mário referiu ter rompido com a vida laboral por desacreditar que ia conseguir ajudar a família, optando pelo envolvimento infracional, como expressou na fala a seguir:

*Fui conhecendo uns amigos, uns colegas e aí eu comecei já me envolver com essa vida do crime [...] Eu pensava era ter trabalho, eu trabalhando pra mim mesmo, ajudando minha família, mas eu vi que não consegui aí fui e entrei na vida do crime.*

O trabalho, em uma sociedade capitalista, é uma atividade enaltecida e pode modificar a qualidade de vida, não apenas pelo aspecto financeiro, mas, principalmente, por elevar a estima e por exprimir e realizar a dignidade humana. Por seu prestígio, não por acaso, diz-se que “o trabalho dignifica/enobrece o homem”. O direito ao trabalho está relacionado à liberdade, pois, de certa forma, se relaciona com os resultados trazidos por ele, principalmente para pessoas que se encontram em situação de exclusão (Tomé, Loreto, Bartolomeu, & Noronha, 2011). Ao não se inserir no mercado de trabalho, muitos adolescentes encontram na criminalidade um caminho para ultrapassar a exclusão e para se inserir no mercado de consumo.

No mesmo período em que Mário relata ter trabalho, ele teve um “*namoro rápido*” e, deste relacionamento, nasceu um filho que, à época da entrevista, tinha dois anos. Entretanto, não podemos inferir que a experiência da paternidade tenha se apresentado como um processo de ruptura-transição, já que o relato sobre este fato, em sua trajetória, é bastante restrito.

Embora Mário narre inúmeras apreensões anteriores, o cumprimento da MSEI se mostra como uma ruptura na vida infracional, já que o adolescente a percebe como uma imposição diante do cometimento de uma “coisa errada”, indevida e que, por isso, precisa “pagar pelo que fez”,

*Pra mim tá aqui porque eu fiz alguma coisa de errado. A pessoa quando faz coisa errada tem que pagar pelo seu ato, por isso eu tô aqui neste momento, porque eu errei tô pagando, quando eu sair não quero dever mais nada a ninguém. Também quando eu rodei foi uma coisa de repente, por um ato só.*

Mário, por diversas vezes, se contradisse em sua narrativa, dizendo ter envolvimento infracional recente e superficial, ou seja, com envolvimento infracional esporádico e sem gravidade, porém, em outros momentos da narrativa, contou ter tido uma vivência criminal desde muito jovem, o que é confirmado pelas informações do seu prontuário. Sua fala sobre um envolvimento esporádico e sem gravidade parece indicar uma busca de distanciamento da identidade de “infrator”, o que pode indicar certa desconfiança em relação à pesquisa e seus reais objetivos.

Mário percebe a MSEI como uma possibilidade de rompimento com a vida infracional, apontando inúmeros recursos disponibilizados durante o seu cumprimento. Dentre estes recursos, destaca-se a aprendizagem da percussão e o contato com a música durante sua participação na oficina disponibilizada na unidade. A oficina e a música também podem ser consideradas como recursos institucionais e semióticos, utilizados no processo de transição, para lidar com a ruptura trazida pela internação

*Uma coisa que eu gostei desde quando eu cheguei aqui na Unidade, eu gostei da percussão. Tô aí, tô indo pra percussão, graças a Deus [...] eu tô aprendendo, devagarzinho [...], pra qdo a gente sair, chegar lá fora, ir atrás de um trabalho [...] é uma coisa que eu quero. Mudar minha vida, uma coisa que eu encontrei desde que eu cheguei na unidade foi a percussão. Uma coisa que é melhor pra mim, pra minha família.*

A importância de pertencer ao grupo de percussão foi bastante acentuada pelo adolescente por possibilitar saídas da unidade para participar de eventos culturais e conhecer locais nunca antes imaginados. Assim, tocar no grupo de percussão permitiu-lhe conhecer um hotel, no qual o adolescente apresentou-se, ir a um teatro para assistir a uma apresentação de dança e a um cinema ver uma peça. Segundo Mário relatou, as saídas foram importantes, pois lhe possibilitaram conhecer Salvador e “coisas que nunca tinha visto”.

A oficina de percussão, visivelmente exaltada pelo adolescente, poderia ser apontada como um recurso institucional utilizado por Mário para o processo de ruptura-transição que permitiu que ele redefinisse sua identidade, já que colaborou para mudanças na sua percepção

de si mesmo e na sua relação com o mundo, fazendo-o se questionar sobre quem ele era, sobre suas ações passadas, sobre as consequências diante destas ações e, principalmente, sobre o que gostaria de ser no futuro. Este espaço se diferenciou da escola, por exemplo, pois se mostrou mais significativo no processo vivenciado por Mário quanto à ruptura com sua imaginação sobre o passado, sobre as memórias que o ligavam à vida infracional.

A música, neste sentido, também é apontada como um recurso semiótico importante no processo de transição diante das rupturas (Zittoun, 2009; Zittoun et al., 2003) e a participação de Mário na banda de percussão lhe conferiu uma nova identidade. Mário ressaltou que nunca tinha pensado em si mesmo em um papel de destaque, a não ser na criminalidade, e que agora se via em um palco, tocando um instrumento musical e, através da música, tendo acesso a espaços que nunca tinha acessado, a uma vivência que nunca havia experienciado. A inserção na música possibilitou ao adolescente a descoberta de novas habilidades e de novas emoções e sentimentos sobre si.

Entretanto, este recurso não foi suficiente para distanciá-lo da vida infracional, pois não teve eco em sua trajetória em liberdade. Embora tendo sido percebido e utilizado pelo adolescente como um recurso importante durante o cumprimento da MSEI, possivelmente, este recurso não se manteve disponível após a sua liberação, limitando sua potencialidade de auxiliar Mário em busca de uma trajetória de descontinuidade infracional (Gillespie & Zittoun, 2010; Zittoun et al., 2003).

A estrutura física da unidade também se apresentou como um recurso institucional para Mário, já que os muros, as guaritas são percebidas e utilizadas pelo adolescente como fatores de proteção diante de uma vida pautada na violência e na iminência da morte, como ele diz

*é melhor a gente aqui, do que lá fora, porque lá fora tá acontecendo muita morte, muita violência, e a gente não quer deixar nossa família sofrer”, “protege de tudo, dos inimigos lá fora, de gente maldoso que pode querer pegar o cara, querer matar o cara, e ele aí não, faz o trabalho dele aí e está protegendo nós.*

Vale destacar que a guarita é apontada como a principal característica que reforça a sensação de estar “preso” e o muro alto, a separação entre o mundo interno e o mundo externo. No entanto, o adolescente percebe estes aspectos ligados à segurança, ao sistema prisional, como recursos institucionais importantes, principalmente para sua sobrevivência, pois acredita que estar ali lhe permite continuar vivo, distante das ameaças que o mundo externo lhe impõe, e se utiliza destes recursos para superar as dificuldades impostas por estar privado de sua liberdade.

A equipe também pode ser percebida como um recurso simbólico que possibilitou ao adolescente pensar em uma vida diferente, já que “*as pessoas tratam com respeito. Orientador conversa e respeita. Lá (nas delegacias e outra unidade) orientador espanca e agride e os adolescentes agride orientador, é muita ‘opressão’*”<sup>25</sup>.

A equipe de segurança, tradicionalmente associada à violência, é apontada como um recurso social importante, pois, além do respeito com que trata Mário, mostra-se disponível para conversar e aconselhar, o que se revela um recurso utilizado pelo adolescente para enfrentar a transição da liberdade para a internação, parecendo, em certa medida, também suprir a falta de seus contatos familiares e sociais.

Mário, durante o cumprimento da medida, estava imerso em um contexto que apresentava elementos simbólicos, institucionais e materiais que incentivavam o reconhecimento e a utilização dos recursos disponíveis. O espaço da unidade socioeducativa se caracterizava como espaço de reflexão e, portanto, possibilitava o pensar sobre o papel destes recursos na sua trajetória de vida.

Durante o cumprimento da MSEI, Mário demonstra reflexividade diante da disponibilidade e, principalmente, da utilização dos recursos, o que corrobora com a ideia de que o processo de ruptura-transição é um caminho para a mudança da reflexividade, pois favorece o questionamento sobre os recursos disponíveis e suas possíveis utilizações visando à superação da ruptura, a partir de diferentes resultados de seu uso (Gillespie & Zittoun, 2010; Zittoun, 2012<sup>a</sup>; Zittoun et al. 2003).

Ao ser questionado sobre o que esperava do futuro em liberdade, Mário relatou que

*Deus ajuda que vai ser melhor pra mim, coisa boa, não coisa ruim, um trabalho, meu pai vai me ajudar a me botar no trabalho, vou começar a trabalhar e seguir minha vida pra frente. Esta vida que eu passei é passado. [...] Trabalhar, ganhar dinheiro e guardar para viajar. [...] E esquecer essa vida pra trás, de tudo que eu passei, só eu sei tudo que eu passei aqui dentro, o sofrimento.*

Mário pensava em construir seu futuro a partir das memórias de um passado que o remetiam à angústia e a inúmeras dificuldades, mas também do presente, igualmente carregado de sofrimento, realidades das quais o adolescente pretendia se distanciar pelo caminho da empregabilidade e da reaproximação com o pai.

Além disso, o aprendizado recebido nas oficinas também era percebido como um recurso institucional e uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Este recurso

---

<sup>25</sup> Palavra utilizada pelos adolescentes da unidade para se referirem à opressão sofrida nas instituições.

institucional auxiliou no desenvolvimento de novas habilidades e na mudança de sua percepção de si mesmo, pois o capacitou e o fez pensar em si como alguém capacitado, inclusive para ser um multiplicador das habilidades aprendidas, ensinando-as a outras pessoas, conforme relata o adolescente:

*Os artesanatos é uma coisa que eu aprendi [...], ajudar minha família, chega lá fora eu posso ganhar um dinheiro, arrumar um trabalho [...], tudo que me mandar fazer de artesanato, eu sei fazer, eu sei costurar, sei tudo. E aí eu aprendi, que outras pessoas me ensinou e eu posso ensinar outras pessoas também, aí essas pessoas que eu tô ensinando pode ensinar outras pessoas daqui pra frente.*

Novamente aqui se destaca a questão da empregabilidade e o trabalho surge como uma possibilidade de ganhar dinheiro. A empregabilidade se mostra um recurso importante para Mário como caminho para o seu sustento e para um possível distanciamento da vida infracional. No entanto, na realidade, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, presente na vida de muitos adolescentes e jovens, pode ser uma porta de entrada (ou de manutenção) para a criminalidade (Cruz, 2010; Toledo, Kemp, & Machado, 2014; UNICEF, 2011).

Pesquisa realizada com adolescentes acusados de envolvimento com o consumo e com o tráfico de drogas revela que, para a maioria, seu maior objetivo é a busca por um “emprego honesto”. No entanto, por não terem recebido qualificação de qualidade durante o cumprimento da MSEI, por terem baixa escolaridade e falta de experiência profissional, além de carregarem o estigma de “ex-interno”, estes adolescentes apresentam maiores dificuldades para se inserir no mercado de trabalho (Simão, 2014).

Mário recebeu progressão de medida para Liberdade Assistida em maio de 2012, para ser cumprida em sua cidade de origem e, desde então, não tivemos mais contato com o mesmo. Segundo dados obtidos em seus processos<sup>26</sup>, que são públicos, Mário voltou a se envolver com a criminalidade, tendo sido preso preventivamente em março de 2013, acusado por tráfico de drogas e cinco homicídios, ocorridos em sua cidade natal. Mário foi indiciado e, segundo as informações, estava previsto ser julgado pelos crimes pelo tribunal do júri, porém não tivemos acesso às informações sobre o julgamento. Mário está custodiado em um Conjunto Penal do interior do Estado da Bahia.

As rupturas na trajetória de Mário se caracterizam por serem relacionadas a inúmeros fatores, levando a pontos de bifurcação (Zittoun, 2009) que exigiram direcionamentos por

---

<sup>26</sup> Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/>, acesso em dezembro, 2016.

parte do adolescente, direcionamentos estes que o levaram a uma vivência infracional muito presente em sua trajetória. Na sua trajetória de vida em liberdade, os recursos percebidos e utilizados por Mário e que fizeram parte dos processos de ruptura e transição são escassos. Alguns recursos sociais estão relacionados aos familiares, que, em certa medida, apoiaram-no em direção à vivência infracional.

A partir da informação de sua prisão, podemos inferir que, em sua narrativa, embora a MSEI tenha surgido como uma ruptura em sua vivência infracional, tendo em vista seu afastamento do convívio social, que trouxe mudanças importantes em sua forma de ser e pensar e, principalmente, de imaginar o futuro, os recursos envolvidos em sua superação não foram suficientes frente à bifurcação de continuar ou não na vida infracional. Isto porque tais recursos não conseguiram abarcar as possíveis restrições impostas pela liberdade e pelo retorno a sua cidade de origem, impossibilitando uma transição para a descontinuidade infracional.

Vale destacar que os elementos que compõem a rede de significações de Mário, conforme ilustrado na Figura 11, tiveram um impacto na construção das significações a partir do que foi experienciado pelo adolescente durante o cumprimento da MSEI, frente aos recursos disponíveis e utilizados neste período, contudo estas significações podem não ter tido eco após sua liberação.

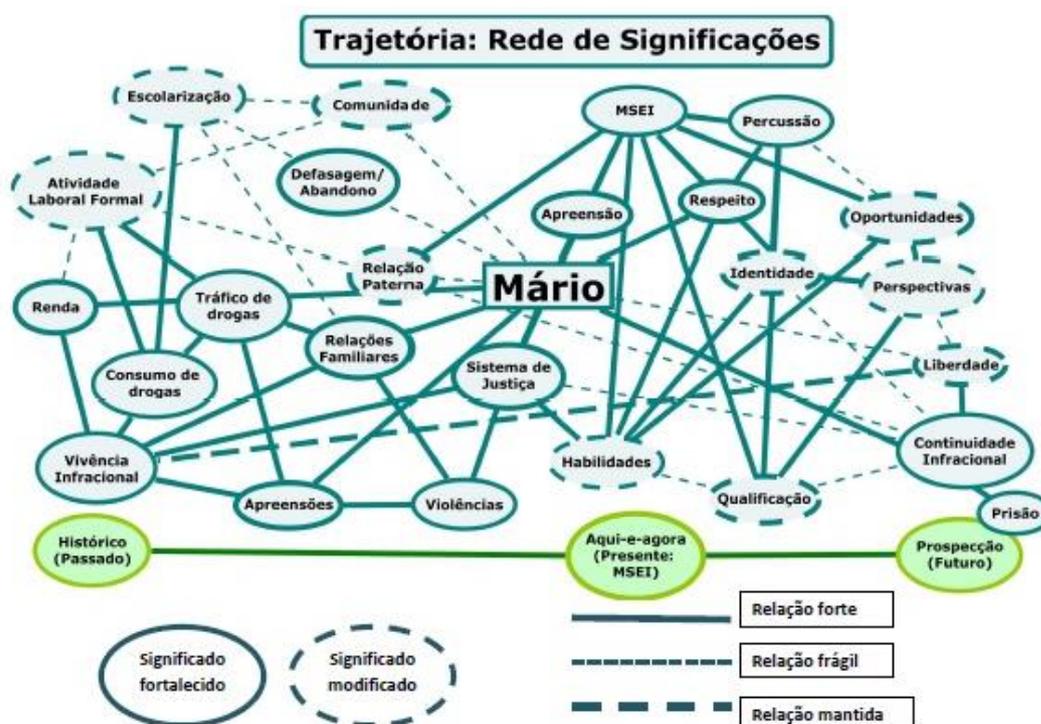


Figura 11 - Rede de Significações de Mário  
 Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

Esta rede de significações parece ter sofrido alterações, durante a internação, em alguns dos seus sistemas, como o familiar, o social, o educacional, e estes, por estarem interligados, também alteraram os demais sistemas, como o interpessoal, que envolveram os sentimentos, a imaginação e as perspectivas de Mário sobre o futuro (im)possível. No entanto, estas alterações se mostraram frágeis diante da rede de significações construídas antes da MSEI, que se mostraram mais fortes e, diante disso, acabaram por se impor na construção do seu futuro em liberdade (Rossetti-Ferreira et al., 2004; Rossetti-Ferreira et al., 2008).

A escolarização, um dos elementos de sua rede, era percebida por Mário como algo distante e pautado na defasagem e no abandono escolar, fato que acabou por contribuir para seu envolvimento infracional, já que esta rede de apoio não se mostrou suficiente para afastar Mário da realidade criminal que envolvia seus familiares.

As relações familiares maternas, neste sentido, tiveram um significado importante na trajetória infracional do adolescente, pois acabaram por fortalecer seu envolvimento com o tráfico de drogas e, por sua vez, também acabaram por distanciar Mário do convívio paterno. Este convívio se mostrou, em dado momento de sua trajetória, uma tentativa do adolescente de afastamento da vida criminal, inclusive com seu ingresso em atividades laborais. No entanto, isto não foi suficiente para afastá-lo do passado pautado em práticas infracionais recorrentes, que o levaram a inúmeras apreensões, e tampouco afastá-lo do cometimento de um ato grave que culminou com a internação.

Estas apreensões nas quais foram frequente as violações de direito, como a violência policial, contribuíram para a construção de significações sobre o Sistema de Justiça baseadas em sentimentos de raiva, injustiça, além de contribuir para um maior envolvimento infracional.

Em sua narrativa, a questão do trabalho e renda se configurou como importante quando imaginava seu futuro. Em vários momentos, apontou o apoio do pai para conseguir um trabalho ou a aprendizagem adquirida na unidade de internação, como o artesanato e a percussão, como possíveis fontes de trabalho e renda. Esta perspectiva em relação ao futuro estava atrelada às novas significações construídas durante o cumprimento da MSEI. A MSEI surge, neste contexto, com o significado de oportunidade, de um espaço pautado no respeito, na aquisição de novas habilidades e de novas perspectivas, entre elas, a inserção no mercado de trabalho.

Entretanto, em sua trajetória antes do ingresso na unidade de MSEI, Mário não se referiu a qualquer rede de proteção que o distanciasse da criminalidade, ao contrário, suas

redes o direcionaram para a prática de delitos. Estas redes, supostamente de proteção, como a família, a escola, a empregabilidade, não foram efetivas, no caso de Mário, para promover seu distanciamento do abuso de drogas e, tampouco, da vivência infracional.

Mesmo a MSEI, que se apresentou ao adolescente, inicialmente, como uma instância de promoção de direitos e de proteção, e a medida socioeducativa de Liberdade Assistida, medida imposta como progressão à privação de liberdade e que tem caráter de rede protetiva, não demonstraram ser capazes de promover uma trajetória de descontinuidade infracional.

Deve-se considerar aqui que sua trajetória passada revela grande aproximação com a vida criminal desde muito jovem e em um ambiente muito importante, como a família. Assim, a MSEI e vários de seus aspectos, embora apontados como recursos que possibilitaram ao adolescente pensar um futuro distante da vida infracional, criando uma nova rede de significações, não foram capazes de colaborar com o processo de transição para a liberdade, não se materializando na realidade concreta, de forma a promover a descontinuidade infracional, já que o adolescente voltou a cometer crimes após sua liberação.

#### **4.1.1.2 Bibia: quando o futuro só quer reencontrar o passado**

Bibia é um adolescente de 17 anos, pardo. Sua trajetória, conforme ilustrada na Figura 12, distancia-se da maioria das trajetórias que envolvem a vida de adolescentes autores de ato infracional. O adolescente nasceu e viveu em Salvador, capital do Estado da Bahia, com seus pais e um irmão mais novo.

O adolescente relatou uma vida “*tranquila*”, uma trajetória marcada por rupturas e transições esperadas ao longo do desenvolvimento, mudanças transitivas, circulares, revelando o círculo virtuoso do desenvolvimento, pois são mudanças consideradas naturais, como a inserção e o desenvolvimento escolar, a iniciação laboral e as interações familiares, afetivas e espirituais. Sua trajetória se pauta em mudanças normativas e estas envolvem poucos deslocamentos e modificações estruturais, ou seja, poucas rupturas não-normativas (Zittoun, 2009, 2012a).

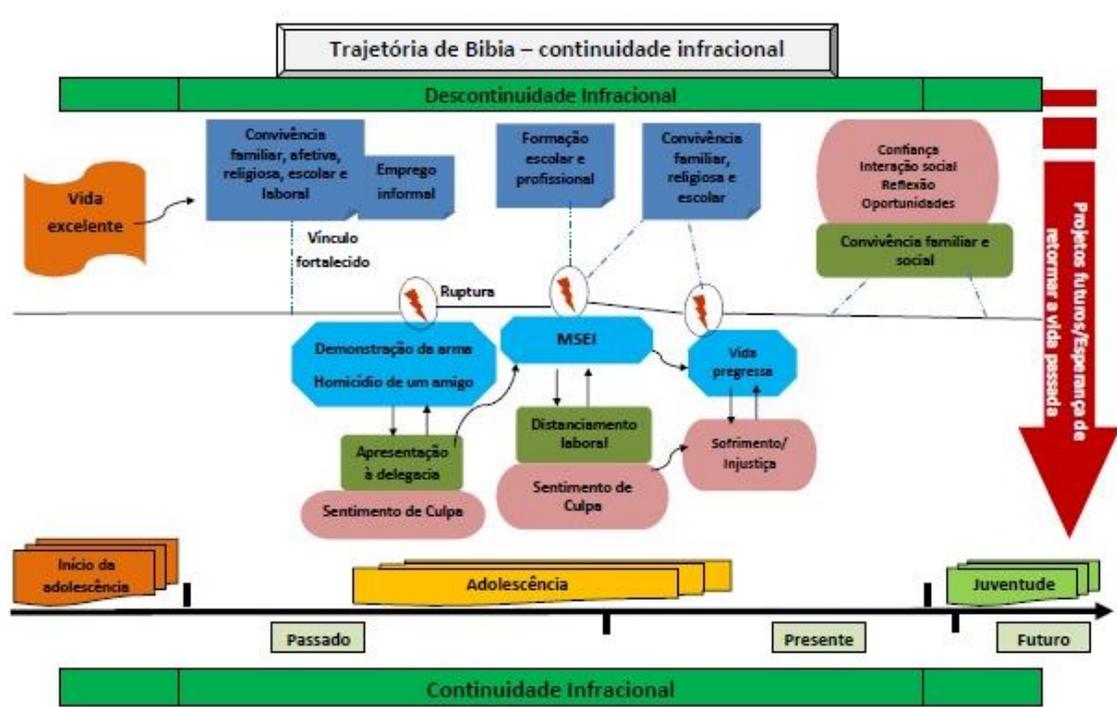


Figura 12 - Trajetória de Bibia

Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

Bibia estudava na 8ª. série do Ensino Fundamental no momento do ato infracional e trabalhava com o pai em uma oficina. Disse nunca ter sido apreendido anteriormente e não tem histórico infracional. Não relatou uso de substâncias psicoativas, dizendo ter experimentado maconha em apenas uma oportunidade.

Bibia contou que sua vida “lá fora era excelente” e relatou que “não tinha envolvimento com coisas erradas, minha mãe sempre me deu bastante educação, estudava, trabalhava de soldador, serralheiro”. Descreveu um ambiente familiar acolhedor e com bom relacionamento entre seus integrantes, inclusive, fala do irmão mais novo com carinho e preocupação, dizendo sofrer com o distanciamento familiar.

Bibia cumpria nove meses de MSEI, no momento da pesquisa, pelo ato infracional de homicídio. Contou que foi responsável pela morte de um amigo de infância ao mostrar a arma de um primo. Sobre o ato infracional, Bibia se referiu a um acidente, uma tragédia, mas acidental. Contou que a curiosidade de mostrar a arma do primo para um amigo foi o início de tudo:

*Aí no momento em que eu criei curiosidade pra mostrar a um amigo meu, aí essa arma acabou disparando. Aí, como era amigo meu e foi acidente, eu achei melhor me entregar. Aí tô aqui até hoje. Eu fui mostrar a ele e a arma era automática e estava destravada, aí ela disparou.*

O adolescente referiu que não sabia como a arma funcionava e que o disparo “acabou afetando a cabeça dele (do amigo)”. O adolescente demonstrou muito constrangimento ao relatar o fato e afirmou que nunca tinha pensado sobre a possibilidade de estar privado de liberdade. Bibia disse

*Na verdade, eu nem... nunca passou por minha cabeça, vamos se dizer assim, que nunca passou pela minha cabeça esse negócio de medida, não. Até porque meu caso foi um acidente, aí eu mesmo me apresentei e vim pra cá, eu nunca tinha pensado nisso.*

Ao se envolver com a vida infracional, a maior parte dos adolescentes tende a pensar sobre a possibilidade de ser apreendido e, diante disso, acaba por imaginar como seria vivenciar a medida socioeducativa. Para Bibia, esta realidade não fazia parte de suas possibilidades imaginativas, o que, de certa forma, pode ter dificultado ainda mais a sua vivência diante da situação.

A possibilidade de se imaginar em outro espaço, em um novo contexto, tem papel fundamental, pois permite que o sujeito ultrapasse o aqui e agora em busca de novas experiências, inclusive permite perceber os recursos disponíveis e que serão importantes para lidar com esta nova experiência. Portanto, a imaginação é essencial para o processo de adaptação, pois possibilita ao sujeito se planejar e analisar as opções frente às mudanças (Zittoun, 2015b; Zittoun et al., 2013).

Neste sentido, a impossibilidade de se imaginar na situação de privação pode ter tido um impacto maior na vida de Bibia, denotando uma ruptura extrema em sua trajetória, que, assim, requer um processo de transição com muitas transformações e para o qual o adolescente pode não se ver preparado para enfrentar.

No momento da participação na pesquisa, Bibia estava matriculado e frequentando o SEJA II, referente às 8ª e 9ª séries do Ensino Fundamental, situação que o diferencia da maioria dos adolescentes nas unidades socioeducativas que cursam as séries iniciais do Ensino Fundamental. Em seu discurso, Bibia fala da importância da escola como um espaço de aprendizagem e como um direito garantido aos adolescentes da unidade:

*apesar de nós estarmos privados de liberdade nós temos uma escola pra estudar, pra aprender algumas coisas e sair daqui com novas chances de ser alguém na vida [...] a escola, eu vou te dizer que é tudo na vida, sem escolaridade a gente não é nada.*

O acesso à educação, portanto, à escolarização, tem sido colocado como um indicador importante sobre a população de um país, pois tem se mostrado um dos caminhos possíveis para a mudança nos aspectos socioeconômicos desta população. A educação de qualidade pode possibilitar diferentes formas de as pessoas vivenciarem hábitos de saúde, de

comportamentos reprodutivos, de inserção no mercado de trabalho e níveis salariais, bem como escolhas religiosas e formação e participação política, além de poder oportunizar mobilidade social (IBGE, 2015).

A participação na vida escolar dentro da unidade e a importância dada a este espaço demonstravam, novamente, o desejo de Bibia em se manter próximo ao passado e à sua identidade antes da apreensão. A escola se apresentava como um recurso disponível e utilizado pelo adolescente (Zittoun, 2012; Zittoun et al., 2003; 2013), auxiliando-o no processo de transição, sem se distanciar do futuro planejado.

O adolescente também participava de atividades nas oficinas e tinha a perspectiva de realizar um curso externo, através da parceria da instituição com o SENAI. Durante a pesquisa, também falou sobre seu desejo de dar continuidade aos estudos e de fazer uma faculdade após sua liberação.

Bibia ressaltou, ainda, a importância do templo, dizendo seguir o Evangelismo: *“pra mim que sou evangélico, uma das coisas mais importantes é o templo, é onde a gente vai ouvir a palavra de Deus, conversar um pouco com ele, ajuda bastante também”*.

A religiosidade tem sido apontada como um recurso semiótico importante na superação frente às rupturas, com um papel essencial no processo de transição para algumas pessoas, para as quais a formação religiosa integra sua trajetória de vida. Ao vivenciar experiências culturais, as pessoas podem se apropriar destas experiências, tornando-as um recurso simbólico (Zittoun & Gillespie, 2015).

Bibia trouxe certo destaque para os profissionais que atuavam na unidade de internação, como pessoas importantes ao longo do cumprimento da medida socioeducativa. Ao falar do orientador de medida (antigo agente de segurança), demonstrou animação e carinho, dizendo: *“é pra mostrar que mesmo a gente tando privado de liberdade, a gente tem aqui dentro existe, a gente tem amigo, que sempre conversa, esse aqui mesmo é um amigão, sempre conversa comigo, brinca”*.

Ao contrário do que é apresentado pela maioria das pesquisas realizadas junto a adolescentes institucionalizados (Altoé, 2009; Cruz, 2009; 2010; SDH, 2014, entre outras), Bibia, assim como Mário, revela um bom relacionamento com a equipe de profissionais, principalmente com os envolvidos nas atividades de segurança, tradicionalmente conhecidos como os responsáveis pelas situações de violência.

Para Bibia, os adolescentes com os quais convivia no alojamento eram os “*meninos da casa*” e estes representavam os vínculos afetivo-familiares vivenciados dentro da unidade, pois tinham uma identidade coletiva pautada em objetivos comuns,

*a partir do momento que a gente tá vivendo junto, privado de liberdade, todo mundo na mesma situação, nós podemos dizer que aqui é nossa família aqui dentro [...], é um querendo o mesmo objetivo do outro, que é ir embora daqui e sair de cabeça erguida.*

A narrativa de Bibia demonstra que ele percebia este vínculo como um recurso disponível e que poderia auxiliá-lo no processo de reorganização e de construção de sua rede de significações frente à ruptura trazida pela internação. O uso destes recursos pode ser notado na tentativa de Bibia de aproximar o que está disponível na MSEI, como os espaços de aprendizagem, os demais adolescentes e os funcionários, ao que vivenciava antes de sua apreensão. Ao se referir às pessoas como os amigos e a “família” que tem na unidade, Bibia se remete à rede de significações que construiu e aos significados atribuídos às interações e às experiências vividas ao longo de sua vida (Rosseti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2004).

Bibia denotava, portanto, o uso reflexivo dos recursos, pois este uso buscava trazer conforto diante do caos imposto pela situação de privação e de distanciamento do que lhe é familiar, como a família, os amigos, a escola (Zittoun et al., 2003; Zittoun & Gillespie, 2015).

Quanto ao fato que o levou ao cumprimento da MSEI, embora o percebesse como um acidente e relatasse que a maioria das pessoas dizia ter sido uma “*injustiça eu ter ficado aqui* (cumprindo medida), *porque foi provado que foi acidente*”, o adolescente acreditava que “merecia” estar passando por esta situação,

*Sei lá, acho que se eu caí aqui é porque Deus quis, né. Até o momento de refletir mesmo, pensar no que eu fiz [...] eu não acho justo, né, até porque foi um acidente e foi provado. Mas do momento que foi um amigo meu, aí pesa mais, aí eu tando aqui já fico aliviado que eu tô pagando uma coisa que foi um acidente, mas de um amigo meu, até mesmo pra provar pra família dele, que já tá provado que foi um acidente, então pra mim foi justo.*

Ao reforçar, ao longo da narrativa, o caráter acidental do ocorrido, Bibia poderia estar buscando se distanciar da identidade de “infrator”, tão presente no contexto de uma unidade socioeducativa. Ao repetir para si mesmo e para os outros que a morte do amigo foi um acidente, Bibia poderia estar buscando se proteger de uma possível imagem que não condizia com a sua trajetória. Para o adolescente, manter sua identidade anterior à ruptura poderia ser essencial para a continuidade de sua vida após o cumprimento da MSEI.

Por outro lado, a ambiguidade entre considerar justa e, ao mesmo tempo, injusta a aplicação da internação, pode demonstrar tanto o sentimento de culpa diante do ocorrido

como a imposição do discurso social de que é necessário “pagar pelo erro”, independente de ser este “pagamento” não equitativo ao fato.

Ao dizer que acreditava que este “pagamento” poderia ter sido resolvido de outra forma: *“que eu não precisava ficar internado. Tinha vários processos (medidas) é [...] liberação assistida, é, prestação de serviço, isso aí também seria bom, mas como eu fui julgado, então o jeito que é pra seguir pra sair mais rápido”*, Bibia revelou que, diante da ruptura imposta pela privação de liberdade, foi possível imaginar alternativas à privação de liberdade, medidas socioeducativas em meio aberto, por exemplo.

Conforme apontam Zittoun et al. (2013), os momentos de ruptura acabam por exigir mais trabalho imaginativo e a produção de novas significações sobre o que poderia ter sido, sobre o passado não vivido, e isto pode auxiliar na imaginação diante do futuro.

Ao responder sobre o que MSEI significava em sua vida, o adolescente trouxe, mesmo sem apresentar histórico infracional, o discurso recorrente entre os adolescentes que vivenciam a privação de liberdade e que envolve a desejabilidade social,

*pra mim significa um momento pra refletir, pra não permanecer no mesmo erro. Olhar pra trás e ver o que a gente fez de errado [...]. E os profissionais ficam falando pra gente não se envolver mais, vai passando o dia-a-dia que está lá fora.*

Esta postura pode denotar a ambiguidade entre manter a identidade anterior ao ato infracional, que o mantém ligado ao passado, ou se aproximar da identidade do “infrator”, o que o insere no grupo com o qual convive atualmente.

Entretanto, ao expressar, através das fotografias, os significados da MSEI, Bibia se ateuve apenas aos aspectos positivos, destacando os espaços, as pessoas e os lugares que denotavam a parte socioeducativa, distanciando-se da parte punitiva e/ou negativa que também faz parte deste contexto, para a maioria dos adolescentes. Neste sentido, ao explicar como foi, para ele, realizar a atividade de fotografar, Bibia deixou claro o interesse em mostrar o melhor da MSEI, relatando *“eu procurei os lugares que mais beneficiava a gente aqui dentro, aí eu fui tirando, o que vinha na cabeça, os lugares bons que a gente mais passava, eu fui tirando. Eu procurei os lugares mais interessantes da unidade”*.

Ao ser questionado sobre haver somente “lugares bons”, Bibia respondeu: *“Não. Mas já que a gente ia fazer esse projeto, eu preferi colocar as coisas boas”*.

Após a pesquisadora pedir que o adolescente falasse sobre os aspectos com cunho negativo, o mesmo disse: *“Não vamos dizer negativo, mas também têm as trancas, quando a gente apronta, a gente fica num momento de reflexão para gente não continuar no erro”*.

Mesmo tendo fotografado as grades e a contenção (quarto de dormir), que é utilizado para a “tranca”, Bibia não escolheu estas fotos, falando de forma superficial sobre o tema, sem o uso da fotografia. E, embora o adolescente tenha mencionado a contenção como o espaço no qual os adolescentes são “trancados” quando fazem algo errado, este aspecto foi minimizado pela contraposição do aspecto de acolhimento, espaço de “dormir e descansar”, explicando que a contenção *“é o espaço aonde a gente dorme, a contenção, que a gente dorme, a gente descansa”*.

Em inúmeras pesquisas realizadas em diferentes unidades socioeducativas e prisionais, além das violências físicas, os internos referem inúmeras situações de isolamento utilizadas como castigo, as famosas “trancas”, pautadas em regimes disciplinares ditatoriais. Relatam também abusos de poder, com situações que envolvem humilhação, repressão, traumas, discriminação, atos violentos de revistas e desrespeito, além da falta de participação, já que perdem, ao serem privados de liberdade, seu direito à fala (J. F. Guimarães, 2014; Marinho, 2013; SDH, 2014; Simão, 2014; UNICEF, 2011), sendo, desta forma, excluídos dos processos que lhes dizem respeito.

A dificuldade no processo de transição da liberdade para a internação pode ser percebida na narrativa de Bibia nos momentos em que o adolescente evitou falar dos aspectos negativos, buscando se voltar apenas aos recursos que são úteis no enfrentamento deste momento de ruptura. Mesmo ao falar das grades, com certa alteração na voz, Bibia tenta minimizar o fato de estar “preso”. Contudo, os aspectos da “prisão” se impõem na narrativa do adolescente, *“Aqui, oh, dessa grade [...] é pra você ver que a gente fica preso, todo momento que a gente tá na casa a gente, vamos se dizer, tá preso, cheio de grade ao redor, por cima, eu tirei por isso”*.

Ao falar sobre si mesmo no cumprimento da MSEI o adolescente disse

*eu nunca criei situação nenhuma, então eu deixo aí, pros que sabem, que convivem comigo, meu modo de ser. Agir sempre na paz, não na discussão, na briga, mas sempre na conversa como eu faço. Querer as coisas, se quiser, tem um modo de pedir, não é brigando. Então, o modo de ser, meu modo de ser, eu acho muito bom.*

Esta afirmação de ser quem é, de não mudar a forma de se relacionar, mesmo em um contexto que, às vezes, incita à violência, é novamente uma demonstração da necessidade de Bibia de não sofrer alterações em sua identidade. Como aponta Zittoun (2012), a identidade se pauta em significados sobre si mesmo, construídos ao longo das interações socioculturais durante a trajetória de vida e, por isso, tornam-se mais estáveis e mais difíceis de sofrer

alterações, podendo apresentar micro-ajustes interpessoais mas não grandes transformações (Zittoun, 2009).

Ao falar sobre a lavanderia do alojamento, explicando que “*é onde a gente lava nossas roupas, em casa a gente não precisa, mas aqui a gente tem que fazer*”, Bibia revelou novamente o quão diferente é a vida na instituição em relação à sua vida fora dela. Disse não ter que fazer estas atividades de limpeza em sua casa, e que não pensou que teria que fazer isso um dia, mas que “*na vida a gente tem que aprender um pouco de tudo (risos), é bem interessante*”.

Os pontos negativos, evitados por Bibia, ao longo da coleta de dados, surgem em sua narrativa sobre o que o adolescente pretendia levar consigo deste período vivido na unidade socioeducativa, demonstrando que, embora o mesmo buscasse se distanciar destes aspectos, eles acabavam por fazer parte de sua trajetória,

*espero levar daqui esse momento todo que eu vivi aqui, as coisas, ficar longe da família, ficar privado, situações também difícil. Sempre vou levar isso tudo pra fora, pra eu poder passar até pra algumas pessoas que não sabem, até pro irmão meu. Eu vou levar tudo isso.*

Sobre como o adolescente imaginava o futuro em liberdade, ele disse “*apenas quero minha vida de volta*”. Ao falar sobre o que pretendia fazer ao sair, contou que queria retomar sua vida de onde parou, dando continuidade aos estudos e ao trabalho e fazendo uma faculdade, projetos que estavam em andamento no momento em que foi apreendido e que foram interrompidos pela privação de liberdade.

Em sua narrativa, Bibia apontou uma questão importante sobre os objetivos da MSEI e a sua prática cotidiana, direcionamentos que, por vezes, têm caminhos opostos,

*Isso aqui (MSEI) também não é que ensina totalmente, que também acontece coisas dentro da casa, mas ensina a gente sair daqui melhor, de cabeça erguida, pagar pelo que fez.. Então, a medida socioeducativa, pra mim, vamos se dizer, é uma superação, é uma mudança de vida... pra quem quer uma mudança de vida.*

Ao dizer que a medida não “ensina totalmente” e que acontecem “coisas” no interior do alojamento, o adolescente nos alerta sobre a incongruência entre a proposta pedagógica da MSEI e sua real execução, que não dá conta de fatores relativos à convivência diária. Este discurso pode revelar claras violações à legislação, portanto, ilegalidades, e inúmeras formas de violências e humilhações a que são expostos os adolescentes no cumprimento de uma medida socioeducativa que, à parte de parecer contraditório, visa afastá-los destas situações.

O relato de Bibia corrobora relatos de adolescentes internos participantes de outras pesquisas que também revelam um projeto pedagógico que, muitas vezes, está apenas no

papel, mas distante da prática, ou incompletos, ou elaborados sem a participação de todos os envolvidos no processo socioeducativo (inclusive o adolescente), projetos que não condizem com a realidade estrutural e/ou pessoal da maioria das instituições socioeducativas do país (SDH, 2014).

Bibia foi liberado no início de 2014 e não tivemos mais contato com o mesmo. No entanto, segundo notícias não oficiais, o adolescente foi morto, aos 19 anos, em maio do mesmo ano, em uma ação policial que combatia uma tentativa de assalto da qual participava ele e mais dois rapazes.

Uma das manchetes de um site jornalístico, à época, tinha o título “PM “retado”: soldado mata três bandidos que assaltavam família”. A reportagem informava que os três foram socorridos, porém morreram ao chegar ao hospital. A mesma reportagem ainda dizia que o policial (que estava à paisana) envolvido na ação, prestou depoimento e informou que, ao perceber o assalto, tentou socorrer a família. Ainda segundo a reportagem, os “bandidos” reagiram e “Ao reagirem, os bandidos foram surpreendidos com a pontaria do soldado”.

Este fato apoia as estatísticas e pesquisas que demonstram que os agentes do Estado, ao exercer suas funções de manutenção da ordem e da segurança, são os principais autores da violência letal contra adolescentes e jovens, e que o argumento mais utilizado para explicar esta atuação, conforme apontam os inquéritos pesquisador por Cruz (2010), é a “resistência à prisão” ou a “resistência seguida de morte”, o que lhe confere uma ação para cumprir o dever legal ou mesmo se defender. Misse (2010), sobre esta questão, aponta para a quantidade de “suspeitos” mortos em “confrontos policiais” em relação ao número de policiais mortos.

Os extermínios e as chacinas, crimes cometidos com a justificativa de combater o crime, são ações que se pautam na punição dos sujeitos porque são “criminosos contumazes”, já que teriam um “caráter” incorrigível e uma “personalidade” criminosa e irrecuperável. Entretanto, estas ações não existiriam, ao longo de tanto tempo, se não encontrassem certo tipo de legitimação social, legitimação que também permite o volume absurdo de “suspeitos” mortos em ações policiais (Misse, 2008; 2010).

Os dados do SIM são considerados os dados mais confiáveis sobre as mortes violentas, no entanto, estes mesmos dados se tornam menos confiáveis quando o tema é a letalidade da ação policial. Enquanto, em 2014, o SIM apresentava um total de 681 mortes ocorridas em intervenções legais, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, para o mesmo período, falava em um total de 3.009 mortes derivadas de intervenções policiais, das quais 2.669 envolvendo policiais em serviço. Se considerarmos apenas as mortes em confronto policial,

desconsiderando as subnotificações que permeiam esta área, a diferença entre os dados é de quase 2.000 mortes (Cerqueira et al., 2016).

Contudo, o que cabe destacar em nossa análise sobre a trajetória de Bibia é o papel da MSEI em seu curso de vida como ruptura e espaço de construção da rede de significações neste processo.

Ao analisarmos a trajetória de Bibia, pautando-se, principalmente, em seu final, podemos inferir que a MSEI não teve o papel de uma ruptura em sua vida infracional, já que o mesmo não apresentava esta trajetória, mas, ao contrário, se apresentou como uma ruptura em sua trajetória de vida de transições normativas. Ao vivenciar a privação de liberdade, o adolescente pode ter sido exposto a inúmeros fatores que contribuíram para uma mudança em sua identidade. Isso teve impacto no futuro imaginado pelo adolescente, que tinha por meta apenas ter sua vida de volta, e também na construção de uma nova rede de significações que o afastou deste objetivo.

Vale salientar que a construção das redes se pauta nas diversas experiências e perspectivas presentes e futuras e em diferentes papéis e posições sociais e discursivas que se relacionam entre si e que são vivenciadas pelas pessoas em interação. A rede de significações, portanto, é construída a partir do que vivenciamos ao longo de nossa trajetória; ao movimentar os diversos sistemas que fazem parte desta rede, acabamos por movimentar todos os fios que interligam estes sistemas (Rosseti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2004; Rosseti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva, & Oliveira, 2008).

Ao movimentar os sistemas que fizeram parte da rede de significações construídas ao longo da trajetória de Bibia antes da apreensão (vínculos afetivo-familiares, escolarização, empregabilidade, prospecção em relação ao futuro, conforme ilustrado na Figura 13), a MSEI pode ter criado um movimento nos demais sistemas, por exemplo, no interpessoal, que contribuiu para a construção de uma rede de significações distante da vivenciada anteriormente, o que pode ter direcionado o curso de sua vida para o envolvimento infracional.

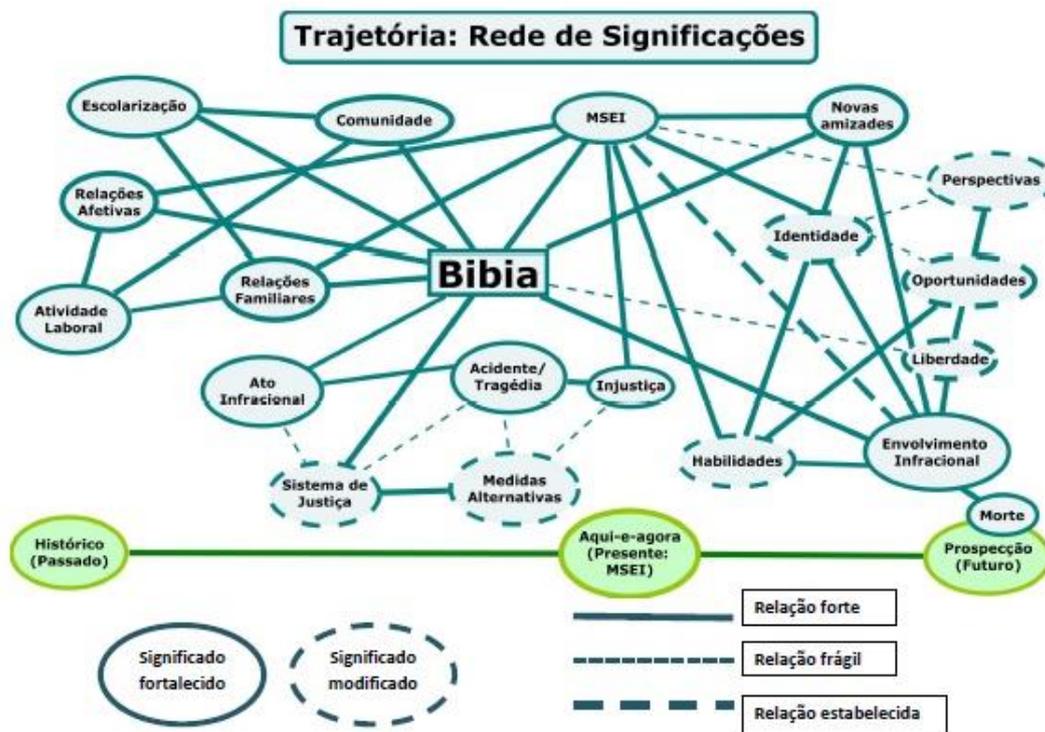


Figura 13 - Rede de Significações de Bibia  
 Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

A gravidade do ato infracional pelo qual o adolescente respondeu com a privação de liberdade também pode ter tido um impacto importante na construção de sua rede de significações. Mesmo sendo considerado um acidente, a morte de um amigo de infância pode ter desencadeado novos sentimentos e pensamentos sobre si mesmo e, ao experimentar as histórias de violência e as trajetórias infracionais vividas por outros adolescentes, como acesso a armas e drogas bem como às possíveis ações infratoras, Bibia passou a vivenciar um “mundo novo”, com diferentes possibilidades, que pode ter contribuído para a construção de uma rede de significações distantes da rede até então construída pelo adolescente.

Em pesquisa realizada com 143 adolescentes em cumprimento de MSEI (Zappe, Moura, Dell’Aglia, & Sarriera, 2013), é possível notar que a privação de liberdade tende a piorar as dificuldades existentes antes do envolvimento infracional. Os fatores de risco a que são expostos, conforme já apontamos anteriormente, acabam sendo potencializados pela internação, pois esta distancia o adolescente de novas possibilidades e de novas perspectivas em relação ao futuro.

Pautando-se na proposta de Zittoun (2009; 2012a) sobre o processo de ruptura e transição, embora a identidade se configure como um aspecto mais estável, podemos deduzir que Bibia teve sua identidade alterada frente à necessidade de transição diante de uma ruptura

muito intensa, como a privação de liberdade, e esta nova definição de identidade pode o ter levado a posicionar-se como “infrator”. A aquisição de novas habilidades relacionadas ao desempenho deste papel também pode ter contribuído para esta mudança e, ao sentir-se “infrator” em meio a outros, Bibia pode ter vivenciado novas emoções e valores que tiveram impacto em seu processo de transição de uma vida “*excelente e tranquila*” para uma trajetória infracional que o levou à morte.

#### **4.1.2 Jovens “frutos” do Sistema Socioeducativo**

Nesta seção serão apresentadas as trajetórias de dois egressos da medida socioeducativa de internação que, após serem liberados ou receberem progressão de medida, voltaram a infracionar. Por serem maiores de idade, foram presos e cumpriam prisão preventiva em um presídio do Estado da Bahia, no momento da coleta de dados desta pesquisa.

##### **4.1.2.1 Santos: quando o futuro se torna impossível**

A participação deste jovem ocorreu por indicação do setor de Psicologia, que o atendeu e obteve a informação de que ele foi interno da CASE (Comunidade Atendimento Socioeducativo). Tivemos três encontros e Santos não permitiu a gravação de nenhum destes encontros, o que impossibilitou a utilização de suas falas, na íntegra. Buscando garantir ao máximo a veracidade das informações, no último encontro, li para Santos tudo que havia escrito sobre sua participação na pesquisa, pedindo a ele que corrigisse, caso não concordasse com qualquer informação. Embora, durante a leitura, tenha se mostrado impaciente e agitado em diversos momentos, prestou atenção em tudo o que foi falado e fez observações, pequenas alterações, principalmente em relação ao momento de ocorrência dos fatos. Também incluiu algumas informações e se aprofundou sobre temas dos quais falou superficialmente em outros momentos. Ao final, pediu uma cópia das entrevistas, ficando combinado que esta cópia seria

entregue no encontro seguinte. Santos, no entanto, foi liberado antes deste novo encontro ocorrer, o que impossibilitou à pesquisadora entregar a cópia solicitada.

Esta leitura posterior proporcionou uma maior fidedignidade dos fatos e, principalmente, certa reflexão por parte de Santos sobre sua trajetória, revelando que as narrativas, como apontam alguns autores, não são lineares e podem se apresentar de forma desconexa com a realidade, pois, embora o contexto no qual os processos sejam inseridos seja temporal, os eventos mais significativos, não-normativos, se sobressaem ao se narrar as trajetórias e isto pode encobrir a ordem cronológica dos fatos (Zittoun, 2009; Zittoun et al., 2003).

Mesmo que esta questão da temporalidade na narrativa não pareça relevante quando as analisamos, ela pode ser importante para nossa compreensão dos processos de ruptura-transição ao longo das trajetórias e, principalmente, dos significados atribuídos aos eventos narrados. Por isso, para facilitar a exposição dos acontecimentos, sentimentos e, principalmente, sobre as inúmeras rupturas e os processos de transição vivenciados por Santos, sua narrativa foi organizada em um tempo cronológico e sua trajetória está ilustrada na Figura 14.

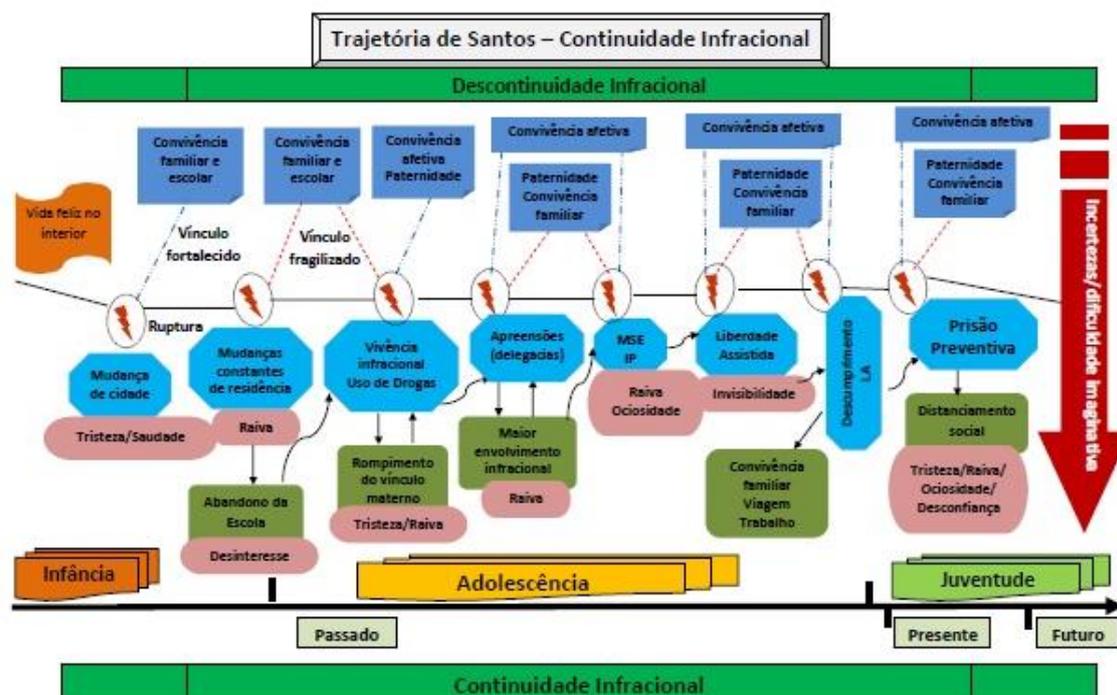


Figura 14 - Trajetória de vida de Santos.

Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

Santos, um jovem preto de 21 anos, filho do meio entre duas irmãs, aceitou participar da pesquisa após muita resistência, principalmente em relação a participar do jogo, fato que achou infantil, principalmente diante de sua situação de preso adulto, alegando: “*não dou pra esse negócio de jogo, não, não tenho jeito pra essas coisas [...] não dou pra isso e que não vou poder ajudar*”. No entanto, depois de compreender o teor da pesquisa, seus objetivos, os objetivos da escolha dos instrumentos e, principalmente, estabelecer um vínculo com a pesquisadora, aceitou “*participar pra conversar um pouco*” e, em seguida, aceitou jogar, inclusive utilizando o tabuleiro e os dados.

Santos nasceu em uma cidade do interior do Estado, distante cerca de 450 km da capital. Relatou uma vida tranquila e prazerosa no interior. Ao se referir à mudança para uma cidade que faz parte da Região Metropolitana de Salvador, aos 10 anos de idade, revelou a primeira ruptura em sua trajetória, atribuindo ao fato sentimentos de tristeza e saudade do tempo de infância interiorana, dizendo “*não gostei da mudança porque adorava viver no interior*”.

Esta ruptura se revela muito importante na trajetória de Santos, já que foi mencionada ao longo de toda a narrativa, em todos os encontros. O processo de transição, após esta ruptura, mostra-se doloroso para Santos, exigindo dele muitas mudanças intrapsíquicas e interpessoais, transformações em sua identidade, em suas relações sociais, em suas ações e, principalmente, em seus sentimentos (Zittoun, 2009, 2012a). Estas transformações vivenciadas por Santos têm relação com a construção de sentidos, sobre o mundo que o cerca, sobre sua trajetória de vida e, essencialmente, sobre seu envolvimento infracional, como poderemos compreender mais à frente.

Após sua primeira mudança de residência, do interior para a “*capital*”, Santos relatou outras inúmeras mudanças de residência por causa do “*trabalho do pai*” (na construção civil), ao que ele confere sentimentos de raiva e distanciamento do convívio familiar. Este fato também foi atribuído por ele como motivo para abandonar a escola na 3ª. série do Ensino Fundamental, pois tinha que “*ficar mudando de escola toda hora*”, mudava de instituição a cada mudança de casa, o que o levou a se desinteressar pelos estudos e “*ficar muito tempo na rua; eu saía pra ir pra escola, mas ficava andando por aí*”.

A rua e a comunidade foram, ao longo da história, um espaço de socialização importante na vida de crianças e adolescentes, no entanto, a rua se tornou perigosa e a instituição escolar surgiu com a promessa de ser este espaço, possibilitando o desenvolvimento humano. Entretanto, a escola não tem conseguido cumprir este papel, ao

contrário, não tem superado a desigualdade, e os sentimentos que imperam são o de incompetência e de culpabilização dos sujeitos por seu fracasso (Oliveira, & Trancoso, 2014).

Estas inúmeras micro-rupturas na trajetória do então pré-adolescente fizeram com que ele se direcionasse à convivência nas ruas, em detrimento da convivência familiar e escolar. Tanto a escola como a família, como recursos sociais importantes para o desenvolvimento, não foram utilizados pelo adolescente durante os processos de ruptura-transição. Conforme aponta Zittoun (2009, 2012a), os microprocessos de transição podem se transformar em transições amplas, que têm um forte impacto na trajetória de vida.

Junto a estes momentos de mudanças contínuas de residência, Santos relatou distanciamento do convívio com a mãe, com quem não mantém contato até hoje, demonstrando raiva e tristeza em relação ela, dizendo “*cansei de tanto ela falar que eu fazia as coisas sem eu fazer, aí comecei a fazer mesmo*”. Relatou que a mãe desconfiava dele e dizia que ele fazia coisas que não fazia e que o pai sempre foi quem lhe deu mais apoio.

Contou que vivia com o pai, antes de ir morar com a companheira, e que a mãe “*mora em outro lugar, nem sei direito, até hoje não tenho contato*”. Em outro momento da narrativa, disse que a mãe residia próxima a ele e ao pai, com a irmã caçula, mas que não se falavam. A irmã mais velha é casada e reside com o esposo e filhos.

Ao longo dos encontros, demonstrou não querer falar sobre o relacionamento com a mãe, não detalhando nada sobre ela ou os motivos do distanciamento. Evitou, durante todos os encontros, falar sobre o tema, dizendo apenas que tem pouco contato com ela e que é melhor assim, que “*ela tem a vida dela [...] não falo com ela e não sinto falta nenhuma, é melhor cada um na sua*”. Mesmo sendo solicitado a contar um pouco mais, mostrou-se resistente, dizendo apenas que os pais se separaram um tempo depois de se mudarem para a grande Salvador e que não fala mais com a mãe e “*nem pretendo falar, nunca mais*”. Sobre o motivo do afastamento, disse apenas “*brigamos, só isso, nada demais*”, sem detalhar o ocorrido.

Diferentemente da grande maioria dos adolescentes privados de liberdade, cuja figura materna se mostra um apoio importante na superação deste momento, portanto, um recurso social que auxilia os adolescentes neste processo de ruptura-transição, Santos refere não perceber e não utilizar o apoio materno como recurso simbólico.

Embora suas palavras sejam de indiferença diante do distanciamento, podendo parecer que este fato não se configura em uma ruptura, podemos percebê-lo como tal na trajetória de vida do jovem. Mesmo não se aprofundando sobre o tema, a ruptura se mostrou importante,

pois demandou novos sentimentos e emoções, bem como uma nova configuração de sua identidade: “*antes eu não fazia, aí comecei a fazer*”, antes eu não era o que ela dizia, mas, a partir de seu julgamento, eu passei a ser.

Os sentimentos relacionados a esta ruptura envolvendo a figura materna são pautados na tristeza, na raiva e também na evitação, já que falar sobre este processo de transição foi bastante difícil. É possível perceber que este momento na trajetória de vida do adolescente se mostra muito relevante, principalmente diante da dificuldade do jovem de refletir sobre a disponibilidade dos recursos ligados ao apoio familiar.

Diante disso, os “recursos” disponíveis e utilizados por Santos para superar a ruptura com os laços familiares e escolares foram as “*amizades da rua*” e o uso de drogas, já que os distanciamentos da instituição escolar e da mãe foram apontados como fatores que colaboraram para sua inserção na vivência infracional. Ele contou que começou a se envolver com o consumo de drogas após se distanciar da escola e da família e, a partir daí, iniciou sua vivência infracional para ter dinheiro para comprar a droga.

O jovem relatou que, por volta dos 13 anos, começou “*a se envolver com coisas erradas, que não fazia antes*”, mas que nunca fez nada grave, mas “*aí a polícia já começou a perseguir, a ficar de tocaia, só esperando pra prender*”. A polícia é percebida por Santos como um recurso institucional que, ao invés de proporcionar transições normativas, estimula transições não-normativas, pois favorece os sentimentos de raiva e de descrença em seu papel.

As ações impetradas pelas forças de Segurança, seja via Polícia Civil ou Militar, em ambientes fragilizados, como as comunidades pobres, é um aspecto que diminui a confiança da população nestas instituições e as tornam intimidantes. Portanto, as “populações dos bairros populares veem as polícias com apreensão” como “uma ameaça sempre que age [...] violentando as pessoas, até mesmo no trato mais casual, em que [...] as agressões são práticas comuns no trato dos policiais com os moradores” (Espinheira, 2008, p.44).

Um estudo citado por Cruz (2010), que pesquisou adolescentes e jovens de 11 a 24 anos envolvidos na rede do tráfico de drogas, revelou um alto índice de extorsão entre os detidos pela polícia, pois poucos destes apreendidos passaram por alguma instituição pública de segurança.

Sobre a questão da segurança pública, também é importante destacar a forma desigual com que esta se faz presente nas diferentes áreas geográficas, de acordo com as condições socioeconômicas das vítimas (e dos agressores) bem como em relação às questões de visibilidade e opinião pública, política e, principalmente, midiática (não apenas em relação ao

contingente de pessoas abordadas, mas na forma da ação policial em relação a estas pessoas) (Waiselfisz, 2017).

As ações violentas que vitimizam crianças, adolescentes e jovens apresentam fronteiras muito tênues com o mundo da ilegalidade. Sabemos que algumas das vítimas abordadas pela polícia possuem envolvimento com a criminalidade e, a partir disso, uma enorme ênfase é dada ao envolvimento de classes pobres com as organizações criminosas, principalmente com o tráfico de drogas (Adorno, 2015). O envolvimento infracional, portanto, acaba por criar a imagem de “marginal”, de “infrator”, e esta imagem é suficiente para garantir a ação policial, mesmo que fora da legalidade, em nome do combate à criminalidade.

Novamente vale destacar que a identidade de “infrator” que se impõe na trajetória de muitos adolescentes que se envolvem com atos ilícitos acaba por criar um estigma do qual o sujeito não consegue se distanciar. Este estigma pode estar relacionado à área na qual o sujeito mora, às pessoas com as quais ele convive ou mesmo ao envolvimento com o consumo de drogas (Cairus & Conceição, 2010; Coimbra, 2001; J. F. Guimarães, 2014).

Embora, inicialmente, Santos tenha alegado inocência diante dos atos a ele imputados e afirmado que não tinha vivência infracional, após alguns contatos, falou das inúmeras “*passagens pela delegacia*” desde os 13 anos, confirmando que “*aprontava muito*” e que a polícia começou a “*persegui-lo*”. Contou também que foram sempre os mesmos policiais que o prenderam todas as vezes, e que estes policiais afirmavam que ele era responsável por tudo de errado que acontecia, até mesmo quando ele não tinha envolvimento.

Durante este processo de ruptura-transição de uma vida “normal” para a vida “infracional”, o adolescente modificou suas ações, passando a agir de forma diferente do passado, e mudou seu posicionamento social, ao se perceber como “*bandido perseguido pela polícia*”. Este sentimento de perseguição é narrado por Santos ao longo de toda a sua trajetória infracional, tendo sido um ponto importante na construção de significações sobre si mesmo.

Um aspecto importante a ser considerado sobre a temática é que a marca de “bandido” perpassa a vida de muitos adolescentes e, mesmo que não tenham envolvimento com a criminalidade, acaba por lhes conferir a característica de “suspeito e potencialmente criminoso”. Além disso, tem um impacto na sua inserção escolar, no mercado de trabalho formal e pode contribuir para o seu ingresso ou retorno à ilegalidade. Esta identidade social pautada no estigma é naturalizada pela sociedade e as expectativas sociais em relação a este adolescente se cumprem e retroalimentam o discurso de que oportunidades foram dadas,

porém não valorizadas ou aproveitadas (J. F. Guimarães, 2014). Entretanto, este discurso desconsidera totalmente as condições impostas a estes sujeitos e os obstáculos para que sua inserção de fato ocorra.

Neste contexto de diversas apreensões, Santos refere o início do seu relacionamento com a atual companheira, “*que é parceira, tá junto o tempo todo*”, com a qual, aos 17 anos teve um filho, que no momento da coleta de dados tinha quatro anos de idade. Ele contou que a companheira, embora sempre presente em sua trajetória, nunca apoiou sua vivência infracional e “*ela dá conselhos, fala pra eu não andar com os caras, com gente errada, ela fala que vai me largar, só que fica comigo*”.

Embora o jovem não tenha referido a paternidade como um acontecimento importante, já que não tem vínculo afetivo com o filho, este momento junto ao relacionamento afetivo com a companheira podem ter sido experienciados como rupturas na trajetória infracional do jovem, pois o fizeram imaginar um futuro diferente do passado vivido até então. A distância da convivência com o filho, em virtude de inúmeras apreensões, o tem feito refletir sobre sua situação. Disse que nunca permitiu a visita do filho, pois “*não quero que ele conheça esses lugares, que veja essa situação aqui, melhor ele nem saber como é esses lugares*”. O filho tem sido cuidado pela companheira e ambos residem com os pais dela. Contou que a companheira trabalha no comércio, que o sogro tem uma barraca de feira e que ela ajuda o pai na barraca.

Em vários momentos de sua narrativa, Santos refere que a companheira foi o principal motivo para ele pensar em se distanciar “*de coisas erradas*” e que ela sempre lhe dizia para que se afastasse dos amigos que não o levariam a nada, mas “*eu não dei conta, não ouvi e olhe no que deu*”.

A companheira se apresenta como um recurso social importante e percebido como essencial na trajetória do jovem, diante da necessidade de superar os processos de rupturas e transições, pois sua presença ou ausência trazem reflexões sobre si mesmo, sobre sua vida e sobre as perspectivas para o futuro (Valsiner, 2014; Zittoun, 2009, 2012a).

O jovem ainda contou que já trabalhou um tempo na barraca do sogro, mas “*não deu certo*”, porém não explicou o motivo. Ao ser indagado sobre isso, mudou de assunto, dizendo que os pais da companheira, assim como ela, o apoiaram sempre e que ainda o apoiam e que, inclusive, a mãe da companheira sempre lhe diz o quanto a filha gosta dele, demonstrando que, mesmo durante suas apreensões, manteve os vínculos afetivos com a companheira e seus familiares.

Assim, tanto a companheira como os seus familiares aparecem, na narrativa de Santos, como recursos sociais importantes em sua trajetória, nos quais ele tem se apoiado pra superar as rupturas vivenciadas com a privação de liberdade, muito embora este suporte não tenha sido suficiente para promover transições que o distanciassem da vida infracional.

Vale destacar que os recursos são percebidos e utilizados a partir da interpretação do sujeito sobre suas experiências, de como este sujeito constrói significados acerca de sua trajetória de vida, construção pautada em afetos, subjetividades e dada a partir do contexto sócio-histórico no qual está inserido (Vygotsky, 1978/2003; Zittoun, 2004, 2012a; Zittoun et al., 2003).

Sobre sua passagem pela MSEI, Santos relatou ter sido apreendido aos 15 anos por tráfico de drogas. Após decisão judicial, foi levado para a CASE-SSA para cumprimento da Internação Provisória por 45 dias, embora tenha lá ficado por quase três meses. A internação é percebida como uma ruptura que destaca as restrições vivenciadas pelo jovem (Zittoun, 2006a, 2012a), já que o mesmo se refere ao tempo de internação como um tempo de muita ociosidade, não o percebendo como algo positivo para sua vida e para o distanciamento da vida infracional.

O jovem contou que, após cumprir a internação provisória, foi julgado e condenado a cumprir Liberdade Assistida (LA), uma medida socioeducativa em meio aberto. Para tanto, precisava comparecer ao fórum, quando solicitado, para assinatura de um documento.

Santos atribui a este período o sentimento de invisibilidade, pois contou que esteve no fórum da cidade algumas vezes para assinar o documento e que *“ficava esperando em uma sala, um tempão sentado, sem ninguém nem falar, sem ninguém ligar, fui várias vezes embora, sem assinar nada, porque a pessoa não conseguia nem achar o papel que eu precisava assinar”*.

Relatou ainda que, durante o cumprimento da LA, nunca foi matriculado na escola e nunca participou de nenhum encontro ou curso, enfim, nunca teve nenhum acompanhamento sistemático. Esta situação fere totalmente o previsto na legislação, quanto ao acompanhamento necessário aos adolescentes em cumprimento de medida em meio aberto. Vale ressaltar que a Liberdade Assistida, conforme previsto na lei (Brasil, 2012), deve ser acompanhada pela equipe de um Centro de Referência Especial de Assistência Social (CREAS) e, na sua ausência, pela equipe técnica do Judiciário, que deverá acompanhar o adolescente, promovendo sua inserção na escola, em cursos profissionalizantes e em grupos terapêuticos, bem como no mercado de trabalho.

Salientamos que na cidade na qual se deu o cumprimento da LA, o CREAS se encontra disponível como equipamento voltado ao atendimento a esta demanda, o que demonstra a ineficiência da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida, como recurso social e político, na trajetória de Santos, tendo em vista que o CREAS não o acompanhou no cumprimento da LA. Este recurso institucional, portanto, não estava sequer disponível para ser percebido e utilizado pelo jovem, que o desconhecia, e, diante disso, não cumpriu seu papel de promover a superação durante o processo de transição, proporcionando acesso a outros recursos que possibilitassem a construção de uma trajetória distante da criminalidade.

Esta ausência de acompanhamento, além de ferir os preceitos legais, aponta para a ineficácia dos programas voltados às medidas em meio aberto, bem como os programas que envolvem os egressos do sistema socioeducativo, como também demonstram os estudos realizados por Foppa (2011), A.P. S. Silva (2003), Moreira (2013), entre outros.

Santos também narrou como se sentiu tratado com descaso naquele período, quando ia ao fórum, o que o fez descumprir a LA e viajar para outro Estado, conforme disse: *“fui lá pedir autorização para viajar, porque queria ir pra longe, trabalhar, mas não deram, aí fui assim mesmo e tô preso agora por causa disso”*.

As instituições de acompanhamento e de acolhimento, através do atendimento prestado, pautado no descaso, em ações abusivas, expõem a violência institucional praticada pelo Estado, sendo que a parcela menos favorecida da população é a mais atingida, tendo em vista que é o público atendido por estas instituições. Embora não sejam apenas os adolescentes pobres a praticarem atos infracionais, estes são os mais violentados antes, durante e após o aprisionamento (Codeplan, 2013; Cruz, 2009; 2010; Padovani, 2013; SDH, 2014; Simão, 2014).

As maiores violações de direitos identificadas por adolescentes de diferentes pesquisas (Marinho, 2014; SDH, 2014; Simão, 2014; entre outras), desde a apreensão até o cumprimento das medidas socioeducativas, remetem à violência, à humilhação, à falta de respeito e ao constrangimento a que são expostos durante todo o processo e após a aplicação da medida, contrariando os preceitos legais impostos pelo ECA (Brasil, 1990) e pela Convenção das Nações Unidas (1989).

Ao falarem sobre os sistemas de justiça e de segurança, os adolescentes participantes destas pesquisas revelam situações tanto na ação policial quanto no atendimento nas delegacias. Também relatam o descaso do sistema de justiça ao ferir questões como possibilidade de defesa e proporcionalidade, e que são envolvidos de uma violência simbólica

que pode ser percebida nos inquéritos e nos processos sobre estes sujeitos (SDH, 2014; Simão, 2014). Segundo um dos depoimentos dados à SDH (2014), o adolescente refere que os juízes os marcam “como gado” e só os veem como um processo.

Diante da situação de descaso, e mesmo sem autorização, Santos foi para Pernambuco, onde viveu por cerca de um ano na casa da irmã, que agora o visita, pois se mudou para Salvador. Nesta época, deixou a companheira e o filho na cidade em que viviam, pois “*queria recomeçar a vida, trabalhar, aí depois levava ela e meu filho, quando tivesse melhor acomodado, na minha casa*”.

Durante quase um ano, imaginando um futuro diferente, Santos buscou recursos sociais, como o apoio familiar e a inserção no mercado de trabalho, que o auxiliassem a superar as rupturas vivenciadas com a imposição da MSE, com o seu descumprimento e com o distanciamento da companheira. Naquele período, morou com a irmã, o cunhado e os sobrinhos; contou que foi sustentado por eles e ficou “*sem fazer nada todo esse tempo, e que depois de ficar lá, sem conseguir emprego, resolvi voltar para cá, para morar com a minha cumade e tentar a vida aqui mesmo*”.

O jovem contou que estava trabalhando como ajudante de pedreiro quando foi preso e que neste período, entre a liberação da CASE e a prisão, chegou a trabalhar de carteira assinada, como ajudante de obra em uma construção junto ao pai por um tempo, “*com carteira assinada trabalhava em Camaçari, na construção de casinhas*”, porém não conseguiu afirmar por quanto tempo.

Os jovens têm sido a parcela da população mais afetada quanto o tema é trabalho, principalmente no que se refere ao desemprego e às dificuldades subjetivas relacionadas a esta questão, bem como à precariedade nas relações trabalhistas. Esta precariedade tende a diminuir ao longo das faixas etárias, contudo, isto não é uma regra e envolve outras questões, como escolarização, cor/etnia, sexo e renda familiar (Corrochano, Ferreira, Freitas, & Souza, 2008).

Diante das dificuldades encontradas em Pernambuco, Santos retornou à grande Salvador e foi morar em um “*bairro pobre e violento*” com sua companheira e filho. Este retorno o leva a uma nova ruptura, já que promove um movimento em direção ao convívio com antigas amigas ligadas ao crime e, com isso, uma nova transição para a vida infracional.

Estes momentos de micro-rupturas se mostram importantes na trajetória de Santos e estão relacionados a uma ruptura amplificada. Ele se distancia da vida infracional e se

direciona a um caminho voltado ao trabalho. Neste processo de transição surgem modificações sobre sua identidade e seu posicionamento social, que permitem a ele pensar em si mesmo em outro contexto e imaginar um futuro distante do passado relacionado à criminalidade.

Entretanto, este imaginário se depara com as restrições impostas pela realidade, restrições não apenas simbólicas, mas materiais, muito concretas, que o levam a novas rupturas e novas transições, porém não-normativas (Zittoun, 2012), pois o jovem deixa suas expectativas de mudança em relação ao futuro, deixa a imaginação sobre uma vida distante da criminalidade e retoma sua trajetória pautada nas memórias do passado que o aproximam da vivência infracional.

Diante da escassez de recursos de promoção de cidadania, Santos se depara com “recursos” ligados à criminalidade, recursos que possibilitam, além do ganho financeiro, uma identidade, mesmo que de “criminoso”, um lugar social, mesmo que de exclusão.

Após alguns meses de volta à sua cidade, Santos foi preso novamente. Contou que os policiais “*frojaram*”<sup>27</sup> uma situação, pois “*me conheciam de antes, do tempo que eu era envolvido, aí já viu, né?*”, conta que estava “*de boa em casa, sem me envolver em nada e os caras armaram pra mim, frojaram pra me pegar de jeito*” e que o fato de ter descumprido a LA o levou direto para o presídio, onde se encontrava há um ano e meio cumprindo prisão preventiva, ainda sem ter sido julgado.

Segundo seu prontuário, Santos foi preso por roubo, datado de setembro de 2013, em um processo que envolve mais dois jovens. Relatou conhecer ambos há muito tempo, mas que fazem parte de uma turma grande e que, por isso, a polícia sempre está atrás deles.

Sobre o ato pelo qual responde, contou ter sido acusado por roubo e que a vítima, única testemunha, é parente de um policial que é primo de sua companheira, e que este policial nunca gostou da relação entre eles. Inicialmente, atribuiu sua prisão a uma farsa e ao descumprimento da LA, no entanto, após um tempo de convivência com a pesquisadora, afirmou ter feito “*algumas coisas erradas quando era mais moleque*” e, por isso, ficou “*marcado com a polícia*” e agora, por ser maior de idade, “*os caras deram um jeito de prendê-lo, junto com os outros*”. No entanto, conforme levantado junto à Defensoria Pública, o jovem responde a outros processos nos quais consta a participação dos outros dois jovens citados por ele em sua narrativa.

---

<sup>27</sup> Forma incorreta de falar a palavra “forjaram”, dando a entender que os policiais tramaram uma situação para incriminá-lo.

Este movimento de buscar culpados por sua prisão, principalmente em relação à polícia, pode denotar sua dificuldade em superar a ruptura ocasionada pelo aprisionamento. Este recurso pessoal, de atribuir ao outro uma responsabilidade pelo ato que foi seu, pode ter sido o caminho encontrado por Santos, talvez o único, para lidar com este processo e com a transição necessária diante da prisão.

Zittoun (2012a) e Zittoun et al. (2003) referem a importância da reflexividade sobre a disponibilidade e utilização dos recursos e apontam, ainda, que esta reflexividade está relacionada às restrições envolvidas neste processo. A trajetória de Santos apresenta tanto restrições situacionais como restrições psicológicas. Podemos, portanto, inferir que, em virtude da precariedade de recursos que possibilitaram o desenvolvimento de Santos, este tenha dificuldades psicológicas e cognitivas para perceber e, principalmente, para se utilizar dos recursos disponíveis. Isso o mantém no discurso de “perseguição policial” que também se impõe como uma situação que torna restritiva sua possibilidade de refletir sobre o contexto e sobre sua implicação neste contexto de uma forma mais ampla.

Santos disse desconhecer sua vida processual, não saber ao certo pelo que responde e que sabe apenas que tem mais de um processo, porém desconhece sobre que crimes versam estes processos. Relatou que neste um ano de prisão provisória teve apenas uma audiência, quando estava com três meses de prisão, e que duas outras audiências foram marcadas, porém canceladas.

O desconhecimento processual, a falta do direito à defesa, a apreensão arbitrária, a repressão, mesmo diante dos avanços do estado democrático e dos debates sobre direitos humanos, continuam a fazer parte da ação policial e jurídica no país. Em suas práticas, aparatos repressivos se mantêm e se impõem à população empobrecida, evidenciando a desigualdade no tratamento disponibilizado pelo Sistema de Justiça que, de forma ilegal, não garante o cumprimento de códigos básicos como o respeito, a igualdade e a equidade de direitos individuais e civis (Teixeira, 2009; Silva, 2012).

O jovem relatou ter uma audiência marcada para o dia 18 de dezembro, mas que não acreditava que ela iria ocorrer: “*a senhora acha mesmo que o juiz vai se preocupar comigo, ele vai é viajar pras festas, sei que não vai ter audiência nenhuma*”. Esta fala demonstra, mais uma vez, a visão de Santos sobre o descaso com que é tratado e a sua descrença na ação da lei e, principalmente, na figura dos seus representantes. Disse que foi levado a uma das audiências, no fórum da cidade onde os crimes foram cometidos e estão sendo julgados e, ao chegar lá, informaram que a juíza tinha ido embora e que sua audiência tinha sido cancelada.

Santos relatou que é acompanhado por um advogado que foi pago para defendê-lo em um processo e não para os demais que lhe são imputados, para os quais o jovem está aguardando o defensor público. Contou ainda que a irmã foi ao fórum algumas vezes, para fazer a solicitação, mas sempre foi informada de que precisava aguardar a audiência para ter acesso ao defensor. Santos apontou o apoio judicial como algo distante de sua realidade, revelando a falta de acompanhamento jurídico ao longo de sua trajetória prisional, tanto durante o cumprimento da LA como na prisão preventiva.

Reclamou muito de que nem a companheira nem a irmã estão “*a fim de ajudar de verdade ele a sair dali*”, responsabilizando-as pela falta de acesso às informações, às audiências e à defensoria, mantendo o discurso de culpabilizar o outro por sua situação.

Os recursos simbólicos ligados às redes de proteção são percebidos como ausentes por Santos, tanto quando estava cumprindo MSE, como quando estava em liberdade e também agora, durante o cumprimento da pena. Em relação à escola, por exemplo, Santos mostrou seu desinteresse, distanciando-se dela ainda muito jovem. Mesmo durante a privação de liberdade, assim como no presídio, a escola não fez parte do processo de transição,. Santos contou que nunca fez um curso ou participou da escola no presídio e que nada faz o dia todo. Segundo ele, os detentos apenas limpam as celas, em regime de rodízio e que é uma “*vida de não fazer nada mesmo*”. Para participar da escola, bastava colocar o nome em uma lista, mas relatou nunca ter colocado seu nome, assim justificando: “*não tenho mais cabeça pra essas coisas de estudo não, não dou pra isso e nunca pensei em voltar a estudar*”.

O jovem também disse ter sido atendido pelo setor de Psicologia, esporadicamente, e não se lembrar de ter sido atendido pelo Serviço Social. Ao acessar o prontuário social de Santos, tentando buscar informações sobre o seu processo, pudemos verificar que não há qualquer documentação referente aos processos, apenas sua via de transferência da delegacia para o presídio e folhas de acompanhamento em branco. A única ficha preenchida é a do primeiro contato do Serviço Social com sua companheira, logo após sua chegada ao presídio. As fichas de acompanhamento dos profissionais sobre os atendimentos que deveriam ser dados pela equipe psicossocial estão em branco, demonstrando que não houve qualquer tipo de contato da equipe técnica com o preso ao longo desse período (mais de um ano).

Novamente, percebemos, na narrativa de Santos, a precariedade do atendimento prestado pelas instituições que são, *a priori*, as responsáveis por proporcionar oportunidades de mudanças na vida destes sujeitos. Este modelo de atendimento denota a violência institucional impetrada pelo Estado ao não cumprir seu dever, expondo ainda mais os jovens

que vivenciam o sistema prisional ao descaso, o que corrobora os dados de outras pesquisas sobre esta temática (Codeplan, 2013; Cruz, 2009; 2010; Simão, 2014).

Portanto, podemos perceber que a instituição que tem um papel importante e cujo funcionamento visa o atendimento ao preso, buscando promover recursos em busca de transições que propiciem a descontinuidade na vida criminal, não cumpre seu papel. Ao contrário, tem sido um espaço formado por agentes culturais que geram ainda mais restrições do que as já impostas pela vida fora de seus muros e que distanciam o sujeito dos recursos e das possibilidades que lhe permitiriam se imaginar distante da criminalidade.

Em um de nossos encontros, por exemplo, Santos contou que a companheira parou de visitá-lo fazia dois meses e que, desde então, não recebia nenhuma visita, o que o deixava ansioso, angustiado e irritado. Demonstrou bastante agitação, falando de como era difícil estar preso, sem poder falar com as pessoas, “*sem saber o que está acontecendo no mundo*”. Ele disse não entender o motivo, “*que é coisa dela*”, mas se mostrou muito incomodado com a situação. Chegou a me pedir que ligasse para ela, pra dizer “*que eu estou mal, estou triste, diz pra ela que você me atendeu, que eu só falei dela e tal, gosto dela pra caramba*”.

Ele demonstrou muita consideração pela companheira, mas também tristeza e raiva em virtude de ela o ter abandonado durante este período. Embora tenha dito, em alguns momentos, que “*ela tem mais é que levar a vida dela mesmo, é jovem e tal*”, Santos revelou preocupação com a falta de notícias. Ele também se referiu a sua irmã, dizendo: “*faz tempo que ela não vem aqui, deve ser a correria do mundo*”. Embora Santos alegue não ligar para isso, dizendo “*só quero sair desse lugar e mais nada*”, sua expressão, suas palavras e sua postura corporal, sempre que o assunto era abordado, mudavam e parecia haver uma demonstração de tristeza, agitação, inconformismo, diante da sensação de abandono. Estes sentimentos de insegurança, de raiva, de abandono, poderiam ser minimizados se a instituição cumprisse com o direito garantido em lei de acesso e contato com familiares, que poderiam ser realizados por telefone, nestes casos.

Ao ser questionado sobre a distância do filho, Santos respondeu que sente falta “*mais ou menos, não gostaria que ele viesse e tivesse que passar por essa situação, de vir aqui*”, mas que às vezes queria vê-lo.

Estas micro-rupturas, ocasionadas pela falta de visitas, pelo distanciamento afetivo, podem trazer micro-transições na trajetória do sujeito e se tornam importantes, como nos coloca Zittoun (2009), pois são narradas por este como momentos nos quais pequenas mudanças precisam ser feitas. Santos revelou mudanças em seus sentimentos em relação à

companheira, que passa do companheirismo, atrelado a sua presença constante ao longo do tempo, para a desconfiança de que ela pode estar seguindo outro caminho. Também trouxe mudanças em sua identidade, pois ele passa a se perceber como “enganado” no lugar de “amado”.

Estas situações vivenciadas pelo jovem lhe conferem sentimentos de baixa estima, de falta de confiança em si mesmo, que são recursos pessoais importantes para lidar e, principalmente, para superar os processos de ruptura-transição.

Em nosso último encontro, Santos contou com alegria o fato de a companheira ter voltado a visitá-lo. Relatou que ela lhe tem dado conselhos para mudar de vida: “*ela continua falando na minha orelha*”, e que pede para ele não se envolver em mais nada, “*ficar de boa e seguir a vida*”, mas Santos revela: “*não sei se vou conseguir fazer isso*”. Esta dicotomia entre o que lhe é solicitado e sua dificuldade em acreditar na possibilidade de mudança demonstra a situação de ambiguidade vivenciada por Santos. Esta dificuldade de imaginar e, principalmente, construir seu futuro pode estar pautada nas restrições impostas tanto por sua trajetória quanto pelo aqui-e-agora que o impedem de ampliar sua imaginação para além dos muros da prisão.

O jovem também contou que o pai nunca o visita porque tem “*muitas coisas pra fazer, que é a correria da rua*”. Embora justifique a ausência do pai com o trabalho, pareceu-nos querer evitar falar sobre o assunto. Em vários momentos da narrativa, voltou a afirmar que o pai não o visitava por causa do trabalho, esclarecendo que o pai “*mexe com construção, com obra e, por isso, é muito corrido, não dá tempo de visitar*”. Embora demonstre afeto pelo pai, dizendo que ele sempre o apoiou em tudo, observou-se uma ausência de vínculo entre pai e filho, já que não há contato entre eles desde que Santos começou a ser apreendido. O pai nunca o visitou em nenhuma das instituições pelas quais passou.

Apesar de que este fato possa parecer, aos olhos da observadora, uma ruptura, para Santos, isso não parece ser relevante em sua trajetória, pois não suscita o reposicionamento necessário para que uma ruptura seja considerada como tal. Não há aspectos externalizados pelo mesmo que remetam a uma ruptura. No entanto, temos que destacar que existem processos de ruptura e transição que não são visíveis e, portanto, não podem ser observados, pois se dão no campo do pensamento (Zittoun, 2009, 2012a).

Na narrativa de Santos sobre sua trajetória de vida e seus processos de rupturas e transições, os recursos se apresentaram escassos. Os laços afetivos com sua companheira e sua irmã se mostraram os principais recursos percebidos pelo jovem.

Embora Santos se refira à figura paterna como um ponto de apoio, sua narrativa demonstra distanciamento do pai, que não participa de sua trajetória, principalmente após suas apreensões e prisão. Aqui vale destacar que o discurso de apoio do pai, afirmado constantemente pelo jovem, pode ser um recurso utilizado por Santos para lidar com o distanciamento físico e afetivo do mesmo após suas apreensões, lembrando que os recursos precisam ser vivenciados e utilizados como tal pelo sujeito. Portanto, um recurso social que, a princípio, aos olhos externos, parece não estar disponível pode estar sendo percebido e utilizado por Santos nos processos de ruptura-transição.

A irmã também parece ter sido percebida como um recurso importante, pois seu apoio foi essencial no processo de ruptura-transição da vida infracional para se imaginar em uma vida de trabalho. Ao receber o jovem em sua casa, quando do descumprimento da LA e de sua viagem para outro Estado, a irmã foi acolhedora e teve um significado importante na nova rede de significações construída pelo jovem, à época, com vistas ao distanciamento da criminalidade e da elaboração de um novo projeto de vida.

Por outro lado, ao ser novamente preso, Santos volta a perceber, dentro do Sistema Prisional, os recursos disponíveis e utilizados ao longo de sua trajetória. Estes recursos estão ligados à rede de significações que é construída a partir do que o sujeito vivencia, de suas experiências e interações com o ambiente (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2004; Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva e Oliveira, 2008). A privação de liberdade, para Santos, portanto, tem se apresentado como uma rede pautada em recursos ligados à vida infracional e que estão disponíveis e têm sido utilizados ao longo de sua trajetória, apontando para o acesso às facilidades ligadas à vida criminal, “*se eu quiser sair daqui, tenho como conseguir armas, drogas, posso traficar, aqui dentro a gente se bate com muita gente que vai dar apoio na vida do crime*”, o que demonstra a fragilidade das redes de proteção dentro destas instituições, que em nada parecem auxiliar na promoção de superação ao longo dos processos de ruptura e transição, com vistas à descontinuidade infracional.

Durante sua participação na pesquisa, Santos só aceitou jogar no primeiro encontro, depois preferiu só “conversar”. Ao jogar, Santos sempre escolheu andar para o futuro e, ao jogar os dados pela primeira vez, os números o levaram para a casa de “Casos & Acasos”, a carta sorteada e lida por ele continha a seguinte pergunta: “*Se ganhasse hoje na loteria, o que faria? Por quê?*”. De imediato respondeu não saber, mas após a sugestão da pesquisadora para que pensasse um pouco mais sobre o que gostaria de fazer com o dinheiro, Santos respondeu que compraria uma casa. A seguir ficou pensativo e disse que compraria coisas

para colocar na casa, “*tudo de legal de uma casa*”, compraria um carro e uma moto. Disse que queria muito ter uma casa e viver sossegado, contudo, não conseguia pensar concretamente nesta possibilidade.

*Acho que não vai dar, querer eu até quero, mas só vai dá pra ver quando eu sair, não adianta ficar pensando, planejando aqui dentro, porque o cara sai e aí é que vai ver o que vai ser e que nem sempre é do jeito que o cara quer [...] quando sair, quero apenas ficar de boa, vivendo uma vida sossegada, longe de confusão. Só vou saber o que vai ser quando sair, quando colocar o pé na rua.*

Ao jogar os dados novamente, os números o levaram à casa referente ao Futuro e, ao sortear uma carta sobre o tema, esta pedia que ele completasse a frase “*Tenho certeza que no futuro...*”. Santos começou dizendo “*só Deus sabe do futuro, que não sabia responder*”. Ao ser questionado sobre como imaginava o futuro, como gostaria que ele fosse, se pudesse escolher, ele se limitou a responder “*não imagino nada, não consigo pensar em nada*”. Mesmo diante da insistência da pesquisadora, ele não disse mais nada, embora demonstrasse estar pensando sobre isso.

A narrativa de Santos nos remete às restrições simbólicas envolvidas na vivência de sua realidade e que tem impacto na construção do seu imaginário, pois ele se pauta em algo muito concreto do passado, ou seja, as dificuldades enfrentadas anteriormente, que limitam suas possibilidades em relação a pensar o futuro. Embora Vygotsky aponte esta fase do desenvolvimento como uma fase ligada a projeções, o autor também refere que as limitações impostas pelo contexto sociocultural estão implicadas na construção deste imaginário e, portanto, podem dificultar o ir além do aqui e agora (Vygotsky, 1930/2003, 2994; Zittoun et al., 2013).

Ao ser perguntado sobre no que gostaria de trabalhar, que atividade gostaria de fazer, se pudesse escolher, o jovem respondeu não saber, disse que não conseguia pensar em nada do que gostaria de fazer. Disse acreditar que consegue trabalho de novo, com a ajuda do pai, mas que não sabe direito o que irá fazer, pois não sabe como vai ser voltar para o mesmo bairro. Acredita que a polícia não vai deixá-lo ele em paz e que talvez tenha que “*fazer besteira pra me defender, não sei como será a vida lá fora, só vou saber quando sair*”.

Santos demonstrou enorme dificuldade para falar sobre possíveis atividades futuras, o que pode demonstrar o quanto o sistema prisional, como ruptura, modifica a identidade do sujeito que a vivencia, limitando o pensar e o agir além daquele espaço, minando os conhecimentos e as habilidades do passado (como o trabalho na construção civil) em detrimento das habilidades impostas pela convivência com a realidade criminal.

A Figura 15 ilustra a rede de significações construída por Santos, na relação com seus familiares, com a comunidade, com a polícia, com o Sistema de Justiça e, principalmente, durante suas apreensões, no cumprimento das medidas socioeducativas e, atualmente, da prisão preventiva. Ao contrário do que é esperado e proclamado social e juridicamente, houve, nestas instituições, a promoção do distanciamento entre o jovem e os sistemas que poderiam auxiliar no processo de ruptura com a vida infracional, como a escolarização, a profissionalização, a empregabilidade, a convivência social.

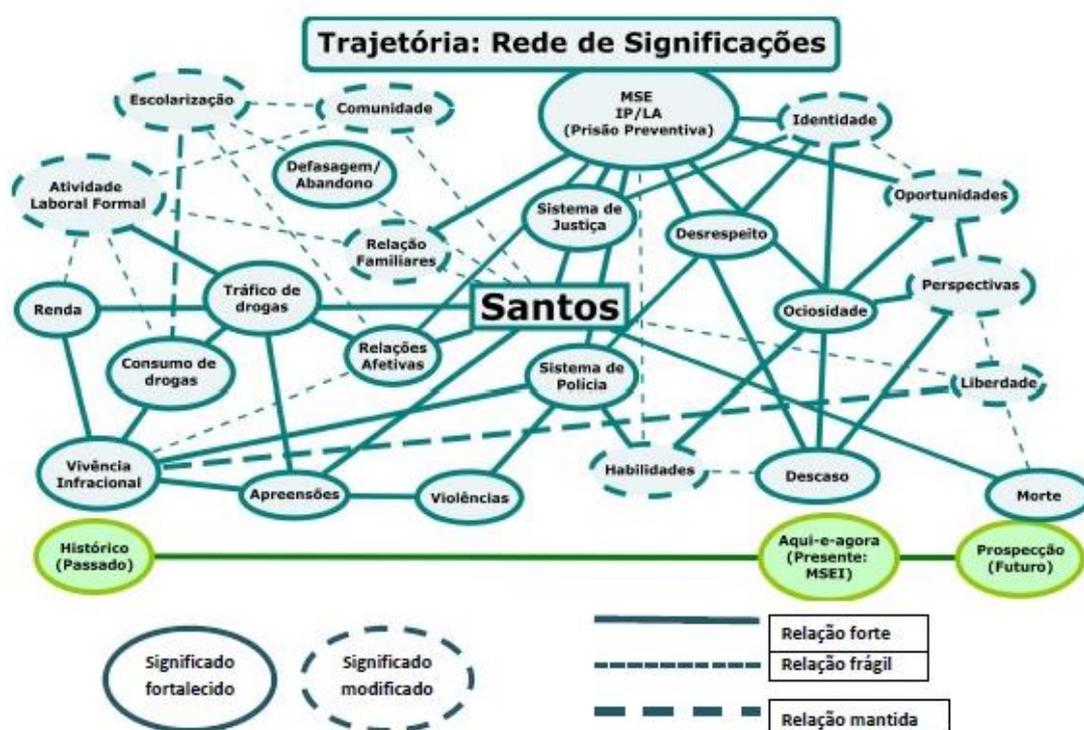


Figura 15 - Rede de Significações de Santos  
Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

A fragilidade das redes ligadas à escolarização e à inserção em atividades laborais acabou por contribuir na construção de uma rede de significações pautadas no consumo de drogas e, posteriormente, no envolvimento com o tráfico. Estas significações tiveram impacto nas relações familiares estabelecidas por Santos, que tenderam ao distanciamento, entretanto, colaboraram para o fortalecimento de sua relação afetiva junto à companheira.

O envolvimento infracional acabou por expor o jovem ao sistema policial e ao sistema de Justiça que tiveram seus significados construídos a partir de situações envoltas em violências não apenas físicas, como as agressões sofridas durante as apreensões, mas também

em violências simbólicas, como o desprezo e o desrespeito com que o adolescente foi tratado ao cumprir a Liberdade Assistida.

Esta rede de significações construída ao longo de sua trajetória infracional e durante o cumprimento das medidas socioeducativas foram mantidas após sua liberação, pois as MSEs não se mostraram, para este adolescente, como sistemas capazes de modificar os demais elementos, pautados na vivência infracional, distanciando-o desta vivência.

Ainda sobre a construção de sua rede de significações, em um momento da narrativa, Santos relatou: *“sei que se voltar pra lá, vai ser aquilo tudo, mesmo se eu quiser ficar na minha, voltando pra lá, não vai dar certo”*. Ao ser questionado sobre onde é “lá”, ele explicou que se voltasse para onde morava antes de ser preso *“não vai dar certo”*, demonstrando que os elementos pautados na trajetória infracional poderiam se manter no futuro e que *“o jeito será mudar de cidade, Estado, gostaria mesmo de ir pra um interior, comprar uma casinha e ficar sossegado em um interior”*, remetendo-se às boas lembranças que tem daquela fase de sua vida. A possibilidade de se imaginar de volta à vida antes do ponto de bifurcação que, a princípio, o direcionou ao envolvimento infracional, pode ser o recurso que o esteja auxiliando diante das incertezas do futuro.

Neste momento da narrativa de Santos, chama a atenção o desejo por uma casa no interior, que nos remete à ruptura mais relevante de sua trajetória: a vinda do interior para a capital e a importância deste elemento em sua rede de significações.

Como apontam Zittoun et al. (2013), ao se imaginar voltando para casa, para a família, para um passado que faz emergir boas lembranças, os presos conseguem superar a ruptura e transitar por uma vida melhor do que a vivida no aqui-e-agora. Este movimento da imaginação entre o passado e um futuro possível é um recurso pessoal importante para lidar com os processos envolvidos nas rupturas. Embora com muita dificuldade, Santos revelou suas construções imaginárias sobre o que poderá ser, apesar de afirmar não ter planos concretos para suas realizações, pois disse que tudo não fazia parte de um planejamento concreto, mas estava somente em sua cabeça, está *“apenas na cabeça, não conheço ninguém, não tenho ninguém em outro lugar, vou mesmo na sorte, pra ver o que dá”*.

Mesmo diante de algumas possibilidades de futuro, o jovem reafirma, em sua narrativa, a concretude imposta pela realidade da prisão e pelo contexto para o qual retornará após sua liberação, que limita o movimento da imaginação, dizendo que não dá pra planejar nada estando ali dentro, pois não sabe o que será quando sair, que

*aqui não deixa ninguém pensar nada que não seja coisa ruim, que pra sair e fazer coisa ruim fica bem mais fácil, porque você começa a ter contato e que se quiser sair com tudo armado para voltar pro crime que é só avisar, pois já vai ter alguém esperando com arma, droga e tudo mais, o difícil é pensar em coisa boa num lugar desse, pensar em mudar, melhorar.*

Com base em outra carta do jogo ligada ao Futuro, foi solicitado a Santos que completasse a frase “Um sonho que desejo realizar...”. O jovem respondeu “*não sonho nada e minha única vontade é sair daqui*”, e acrescentou: “*nunca sonhei não, não sonhava com nada, nem quando eu era criança, nunca pensei nisso não*”. Sonhar é poder se imaginar além do real; o sonho é um dos aspectos relacionados à imaginação que permite, ao sujeito, voar para lugares distantes do momento presente, dos contextos vividos, das próprias experiências, em busca de novas alternativas de vida; porém, alguns sujeitos parecem ser impedidos de imaginar novas melodias para suas trajetórias de vida.

Em nosso último encontro, Santos se mostrou mais animado e estava fisicamente bem diferente, tinha cortado o cabelo bem baixinho, usava vários brincos nas duas orelhas e tinha uma aparência menos triste que nos encontros anteriores. Falou da audiência ocorrida em dezembro, sem o “cancelamento” esperado pelo jovem, dizendo que a testemunha de acusação não o reconheceu, mas que teria que aguardar nova audiência dos demais processos. Contou que o advogado o acompanhou, mas que foi somente para aquele processo e que para os outros dois processos não tem advogado e está aguardando que sua irmã e companheira resolvam isso junto à Defensoria Pública.

Santos foi liberado em setembro de 2016 e, como respondia a três processos, todos eles foram julgados, conforme informações disponíveis no JusBrasil<sup>28</sup>. Conforme dados acessados em um dos processos, em documento datado de setembro de 2016, consta a informação, apontada pelo juiz, de que o jovem, embora tenha sido denunciado “pela conduta tipificada no art. 157, § 2º, I, II e V<sup>29</sup>, do CP (Código Penal), fato ocorrido no dia 09/2013” e tenha sido recebida a denúncia em 03/2013, que ocasionou sua prisão preventiva, esta prisão

---

<sup>28</sup> Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/home>, acessado em janeiro de 2017.

<sup>29</sup> Art.157 - Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência:

§ 2º - A pena aumenta-se de um terço até metade:

I - se a violência ou ameaça é exercida com emprego de arma;

II - se há o concurso de duas ou mais pessoas;

IV - se a subtração for de veículo automotor que venha a ser transportado para outro Estado ou para o exterior. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/De12848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De12848compilado.htm), acessado em Julho de 2017.

foi revogada, pois não houve “apresentação de resposta à acusação desse (réu), bem como foram os autos conclusos”. Assim, as provas não foram suficientes para condená-lo.

Também dizia que, diante do excesso de prazo dado à acusação, **“a prisão do acusado, hoje, se faz ao arrepio da lei, não havendo justificativa plausível para manutenção de sua prisão sem que o estado entregue o provimento jurisdicional, devido à sua omissão, às suas mazelas (grifo original)”** e que, diante do que estava sendo exposto, Santos havia sido “submetido a constrangimento ilegal” e, por isso, conferia àquela “decisão força de alvará de soltura”.

Não podemos deixar de destacar que, assim como no caso de Santos, a demora na investigação e a fragilidade das provas são fatos corriqueiros vivenciados por uma grande maioria dos presos que lotam as penitenciárias do país. A incriminação preventiva, conforme aponta Misse (2010), direcionada a certos “tipos sociais”, acaba por criar um processo de sujeição criminal que se volta à população pobre, negra, sem escolarização e, principalmente, desempregada.

Trabalhos pioneiros realizados por Rusche e Kirscheimer, através de aproximadamente 40 estudos empíricos ocorridos em várias cidades capitalistas ao redor do mundo, demonstram que existe uma “estreita e positiva correlação entre a deterioração do mercado de trabalho e o aumento do efetivo de presos - ao passo que não existe vínculo algum comprovado entre índice de criminalidade e índice de encarceramento” (Wacquant, 2004, p.110, tradução livre da autora).

Outro dado importante trazido pelos estudos é sobre o perfil social dos acusados em países europeus, semelhante ao encontrado nos Estados Unidos (e no Brasil), que indicam que o desemprego e a precariedade profissional são julgados de forma mais severa pelos tribunais, portanto, segundo os autores, o resultado é uma

“sobrecondenação” na reclusão dos indivíduos marginalizados pelo mercado de trabalho. Não ter emprego não apenas aumenta praticamente em toda parte a probabilidade de ser colocado em prisão preventiva, e por prazos mais longos. Mais ainda, para um mesmo tipo de infração, um condenado sem trabalho é posto atrás das grades com mais frequência do que punido com uma pena com sursis ou uma fiança (Wacquant, 2004, p.110-111, tradução livre da autora).

A fragilidade no histórico escolar, profissional, comunitário, econômico, também tende a estender a reclusão, o que, em realidade, acaba por diminuir as chances de este sujeito ser beneficiado com uma redução de pena ou com uma progressão de regime (Wacquant, 2004). Na prática, isto significa mais tempo preso, menos acesso ao mercado de trabalho e

maior dificuldade de inserção após sua liberação, gerando um ciclo de inatividade que pode ter grande impacto no retorno à criminalidade.

No outro processo pelo qual respondia, Santos foi condenado a seis anos e dois meses de prisão. No entanto, o tempo de um ano e oito meses em que permaneceu custodiado provisoriamente foi considerado como tempo de reclusão e o saldo de quatro anos e seis meses, conforme ajuizado, deveria ser cumprido em regime semiaberto. O terceiro processo foi arquivado, porém o documento no qual constam os motivos para o arquivamento do processo não estava disponível para acesso ao público.

Em pesquisa realizada com base no nome do participante, a partir de informações não oficiais obtidas em sites de busca, consta a morte de um jovem de 22 anos (sua idade atual), de mesmo nome e sobrenomes, por vários disparos de arma de fogo, na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul.

Embora seu nome não seja tão incomum, possibilitando homônimos, em virtude de a informação ter sido obtida de forma extraoficial, não temos como confirmar se Santos, ao buscar concretizar o que imaginou para seu futuro, “*mudar de cidade, Estado, [...] ir pra um interior*”, ao tentar ir “*mesmo na sorte, pra ver o que dá*”, o jovem encontrou a morte.

#### **4.1.2.2 Enrique: quando o presente ultrapassa o passado e se impõe ao futuro**

Este jovem foi localizado por uma pesquisadora (Khrahn, 2016, no prelo) que se encontrava na unidade realizando seu estudo e nos cedeu sua lista de jovens que, segundo sua análise dos prontuários, passaram pelo sistema socioeducativo, conforme relatado anteriormente.

O nome deste jovem, no entanto, já havia sido passado por uma profissional que atua em uma comunidade socioeducativa, porém não foi localizado no presídio, à época, por já ter sido liberado, sendo que agora cumpre prisão preventiva pela segunda vez nesta instituição.

Em nosso primeiro contato, informamos ao mesmo como chegamos ao seu nome e questionamos as informações sobre sua passagem pela CASE, as quais ele confirmou, dizendo ter cumprido MSEI tanto na CASE-SSA como na CASE-Cia. Neste momento inicial, foram explicados o tema e os objetivos da pesquisa, explicitando como esta seria realizada, informando sobre a gravação em áudio e sobre o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE). Após ouvir as informações, Enrique aceitou participar deste estudo. Os encontros foram todos gravados, após o consentimento de Enrique, que assinou o TCLE.

O jovem se mostrou solícito e participativo, principalmente após saber que a pesquisadora havia trabalhado na unidade do Cia e feito uma pesquisa no local. No primeiro encontro, Enrique lembrou a unidade, seus espaços, os funcionários, tanto da equipe técnica quanto os educadores e orientadores. Falou com entusiasmo sobre as pessoas e sobre o lugar, porém relatou que acabou voltando para a CASE-SSA depois de incendiar o alojamento junto a outros adolescentes.

Lembrei-me da situação e de ter visitado a unidade, no momento da pesquisa do mestrado, logo após o ocorrido e de ter visto o alojamento (inclusive, um dos adolescentes participantes da pesquisa, na época, fotografou o alojamento queimado).

Enrique também lembrou a psicóloga que o acompanhava e as coisas que disse a ela sobre mudar de vida, distanciar-se da criminalidade etc., mostrando-se ora constrangido ora se divertindo com a situação, já que as coisas não se deram como ele disse a ela que seriam. Estas lembranças, imaginação ligada às memórias do passado, parecem ter criado um vínculo entre o participante e a pesquisadora, o que pode ter facilitado a narrativa por parte do jovem.

Como já apontado anteriormente, as narrativas nem sempre são lineares, principalmente no caso de Enrique cuja história de vida foi contada também a partir das cartas que compõem o jogo “Túnel do Tempo”. No entanto, para melhor facilitar a exposição de sua trajetória de vida, sua narrativa foi organizada pela pesquisadora, buscando-se uma linearidade temporal que possibilitasse uma melhor compreensão sobre os processos de ruptura-transição e sobre os recursos e a construção da rede de significações envolvidas nestes processos. A trajetória de vida de Enrique está ilustrada na Figura 16.

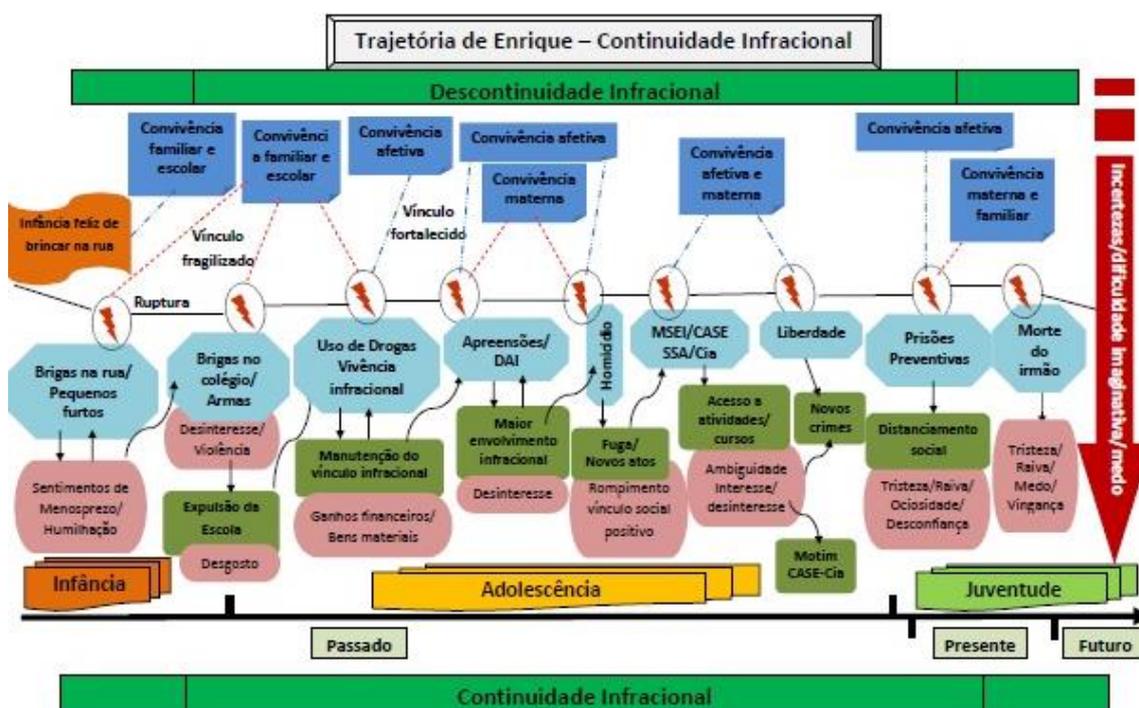


Figura 16 - Trajetória de vida de Enrique  
 Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

Enrique tem 21 anos, é negro, filho do meio de sete irmãos, “*eu tinha oito, com o que eu perdi, contando já comigo, são duas meninas e seis homens, agora é cinco homens*”. Tem dois irmãos e duas irmãs mais novas que vivem com a mãe e moram em Salvador, e dois irmãos mais velhos que têm suas esposas e vivem em suas próprias casas, na mesma cidade.

Os pais são separados “*há muito tempo*” e o pai tem outra companheira, porém não tem filhos com ela. Ao ser perguntado se o pai tem auxiliado a genitora no cuidado com os filhos menores, Enrique responde com deboche “*Qual, qual?, eu que não meto a mão no que é meu, já ajudou (antes), mas não ajuda mais, agora é cada qual no seu quadrado, minha mãe trabalha e ela que banca a casa, sabe que mãe é mãe*”.

Enrique demonstra um distanciamento do pai, mencionando-o em poucos momentos, ao longo de toda a sua narrativa; este distanciamento parece ocorrer também com os outros membros da família.

No início da pesquisa, foram apresentadas as cartas do jogo “Túnel do tempo” e o jovem aceitou participar, porém sem a utilização do tabuleiro. Prontamente escolheu o monte das cartas relativas ao “Presente” e a carta sorteada foi “No dia do seu aniversário...”.

O jovem contou que seu aniversário acabara de ser comemorado, “*foi esses dias atrás*” e sobre o que pensou nesta data, disse: “*eu pensei em fazer várias coisas, um bocadinho de*

*onda*<sup>30</sup>. *Eu perdi meu irmão neste dia, foi no dia 10, faltava poucos dias pro meu aniversário. E aí eu fiquei azuado*<sup>31</sup>, *nada foi bom pra mim*". Ao longo dos encontros, Enrique falou muito da morte do irmão, denotando que esta perda recente se configura como uma ruptura importante e para a qual o jovem ainda se encontra em um processo de transição, como iremos abordar posteriormente.

Ao ser solicitado que contasse sobre um aniversário que tenha sido vivido de uma forma diferente deste último, Enrique tentou falar sobre quando era pequeno, porém retornou aos aniversários vividos enquanto estava "preso", dizendo: "*quando eu era de menor, meu aniversário sempre foi bom, mas agora depois de maior, que eu comecei a ser preso, só foi treva*". Disse lembrar

*das muitas coisas boa, que não volta mais, era bom se voltasse, mas não volta, muita coisas boas se passou, quando eu era pequeno, meu aniversário era uma alegria só, mas agora, não está sendo mais nada disso, está sendo tudo diferente.*

Enrique falou sobre o aniversário de 10 ou 11 anos como tendo sido um aniversário que ele considerava com "*muitas coisas boas*", dizendo que "*Foi bom, festejei em casa, um bocado de gente, cheio de amigo, mas depois de lá pra cá nunca mais, este foi o último, quando eu fui preso*".

O jovem contou ter tido inúmeras apreensões anteriores e passagens pela Delegacia do Adolescente Infrator (DAI) desde os 11 ou 12 anos e que, após muitas destas passagens, das quais era imediatamente liberado, na última foi encaminhado à CASE-SSA para cumprir Internação Provisória, tendo sido julgado e condenado a cumprir MSEI.

Neste sentido, percebemos que as rupturas impostas pelas mudanças ao longo do desenvolvimento, da infância para adolescência, por exemplo, parecem importantes na trajetória de Enrique e também estão relacionadas às apreensões. Estas rupturas demandaram transformações em relação a aspectos de sua identidade que estão atrelados à vivência infracional, ser maior ou menor de idade, referências constantes em sua narrativa, e em relação aos sentimentos envolvidos neste processo.

Conforme aponta Zittoun (2006, 2015b), as rupturas se apresentam em vários níveis e o que deve ser considerado ao se analisar uma ruptura não é sua causa, mas como o indivíduo

---

<sup>30</sup> Gíria utilizada pelos adolescentes do sistema socioeducativo para indicar algo ruim, situações indesejáveis.

<sup>31</sup> Gíria utilizada pelos adolescentes do sistema socioeducativo para indicar sentimentos e pensamentos confusos, de cunho negativo.

a experiência e, principalmente, os processos envolvidos após a ruptura, ou seja, as transições que buscam novos reajustes diante das situações ruptivas.

Ao ser questionado sobre como imaginava seu próximo aniversário, Enrique respondeu que *“Vai ser ótimo, vou estar em casa com minha família, vai ser ótimo, não vou mais pensar em voltar (para o presídio)”*. Ao falar da família, Enrique disse estar pensando *“Na minha mãe e na minha cumade (nome dado à companheira), na minha avó. Mas eu vou ter separado delas duas (mãe e avó), vou voltar pra minha cumade mesmo, com essas pessoas. Agora é chegar lá, né. É isso, vou esperar”*.

Enrique caminhou, em vários momentos de sua narrativa, em direção ao passado, buscando se distanciar do presente. No entanto, o presente se sobrepôs às lembranças do passado em um movimento circular que o remetia sempre ao fato de estar preso.

Inclusive ao falar do futuro, do que esperava sobre seu próximo aniversário, o jovem fez referência a sua situação atual. Na perspectiva da rede de significações (Rosseti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2004), a existência pressupõe quatro tempos que se relacionam, entretanto, conforme o momento e o contexto vivido, bem como as características do sujeito em interação com este contexto, significados podem se sobressair, transformando as trajetórias de vida e os sentimentos e compreensões sobre o vivido.

Ao relatar sua história, Enrique disse:

*quando eu era pequeno (sua vida) sempre foi boa. Sempre vivi aqui (Salvador), só brincalhando, brincando, arraiá, até hoje eu não esqueço, eu lembro, é só vê uma arraiá no ar que dá vontade de empinar, jogar bola, essas coisas, gude, tampinha, na rua... agora é o tempo, só tenho arraiá mesmo.*

Enrique falou do passado com saudade, porém, ao longo dos encontros, denotou dificuldade em lembrar fatos e histórias com detalhes, demonstrando que a vida na infância parece estar muito distante da realidade atual que se mostra muito concreta e que parece limitar o movimento entre presente e passado. Este movimento, conforme já apontando anteriormente, é considerado importante para se pensar o que poderia ter sido, em virtude de diferentes escolhas no passado, e como será a construção do futuro (Zittoun, 2012). O jovem falou do passado a partir do presente, afirmando, com frequência, um passado que não volta mais e que não tem ligação com o que é vivenciado atualmente.

Enrique contou que era brigão desde *“gurizinho, com nove anos”* e revelou brigas na escola desde aquela idade: *“eu já baguncei muito, ainda mais na escola, dei muita pedrada nos outros, quebrei muito telhado”*. Sobre os motivos de ser “brigão”, Enrique, de imediato, disse não saber, mas depois explicou:

*sei lá, os outros vêm querer me tirar como otário e eu não posso baixar a cabeça, né, aí vou querer descontar, querer ser mais que eu, querer me comediado<sup>32</sup> por causa de alguma coisa, tirar alguma coisa minha e não querer devolver mais, querer ficar como dono, aí está me comediando.*

Ao longo da toda a história da humanidade, a violência vem sendo utilizada como forma de satisfazer as necessidades ou de atingir os interesses coletivos ou individuais. Esta forma de se relacionar e interagir se apresenta hoje, em alguns países como o Brasil, como um caminho percorrido pela sociedade como um todo, em várias instâncias da vida cotidiana (Santos & Rosenburg, 2014; Silva, 2012). Enrique revela, ao longo de sua narrativa, que a violência tem feito parte de sua trajetória, desde muito cedo, como forma de interação e, principalmente, como caminho para a solução de conflitos.

O jovem também relatou envolvimento com “*coisas erradas*” desde muito cedo. Sobre o início de sua vivência infracional, revelou

*rapaz, eu comecei a roubar já com uns 10/11 anos no mercado, eu roubava , bala, depois com treze eu já tava roubando o mercado, roubando tudo, depois eu parei e comecei só a vender droga, comecei a vender droga, aí eu fui preso com droga, de lá pra cá, só preso. Agora eu vou parar.*

Enrique se referiu à trajetória de envolvimento infracional atrelando-a ao consumo de drogas, ao revelar um envolvimento precoce no cometimento de pequenos delitos, já que começou a usar droga ainda muito jovem,

*Comecei cedo, eu tinha onze, doze, na rua mesmo, eu fumava dentro de casa, quando eu via a pacaia de meu pai, eu pegava e fumava, ele fumava dentro de casa, aí eu sentia o cheiro e já queria saber o que era.*

Sobre o acesso às drogas ilícitas, Enrique disse que foi “*na rua mesmo, por onde eu passava só era boca, aí eu via... ainda tem (no bairro onde mora), e aí eu mesmo já cresci vendo isso aí, com a mente nisso*” e que seu envolvimento foi “*normal, eu comecei fumando, e aí foi indo, quando eu tinha 17, 15, 16 anos, eu comecei a cheirar*”.

Vale destacar que o contato inicial de Enrique com as drogas confirma os dados apontados por algumas pesquisas (Carlini et al., 2006; 2010; Davoglio & Gauer, 2011; Nardi, Jahn, & Dell’Aglia, 2014; Pereira, Reis, & Costa, 2015; Sousa et al., 2012) de que os adolescentes frequentemente iniciam o consumo a partir de drogas lícitas, como o tabaco e o álcool, no meio familiar e com idades muito precoces.

---

<sup>32</sup> Termo utilizado pelos adolescentes para explicar situações em que se sintam humilhados, menosprezados, enganados, “feitos de bobo”. Situações em que se sentem inferiorizados pelos demais.

O acesso às drogas ilícitas envolve, por outro lado, sua vivência nas ruas e o contato com grupos que fazem uso deste tipo de droga, sendo a maconha e a cocaína as substâncias mais consumidas. Portanto, conforme apontam alguns autores (Castro & Guareschi, 2007; Conselho Nacional de Justiça - CNJ, 2012, Gallo & Williams, 2005; Moreira, 2013; Padovani, 2013; A. P. S. Silva, 2003; Zappe, 2010), os adolescentes acabam por se tornar vulneráveis diante de hábitos que os expõem ao uso e, muitas vezes, ao envolvimento com o tráfico de drogas, primeiro como usuários e depois como “trabalhadores”.

Enrique disse ter estudado até a 5ª. série do Ensino Fundamental, mas parou de estudar aos 17 anos, depois de um afastamento gradual da escola:

*eu ia sempre, mas não ia mais pra prestar atenção na aula, ficava um pouco, depois já saía, ia embora, de vez em quando ficava, às vezes nem ia, ficava de rolê<sup>33</sup>, saía, voltava pra casa. Ficava só nessa, só saindo, só bagunçando, já tava usando droga.*

Alguns adolescentes, mesmo se mantendo na escola, apresentam grande distorção idade-série, como é o caso de Enrique, podendo ser um indicativo de inúmeras reprovações ao longo da escolarização ou frequência intermitente ao espaço escolar (Almeida, Campos, Santos, & Paiva, 2014; Corrochano, Ferreira, Freitas, & Souza, 2008; Padovani, 2013; Teixeira, 2009), como revela a realidade que envolve grande parte dos adolescentes privados de liberdade.

Sobre estas questões, vale destaque para a pesquisa realizada nas unidades da Fundação de Atendimento Socioeducativo Rio Grande do Sul (FASE-RS) de Porto Alegre (Nardi, Jahn, & Dell’Aglia, 2014) cujos dados mostram que 31,5% dos adolescentes relataram ter sido expulsos da escola e 91,6%, ter sido reprovados. Um alto índice de reprovação foi também apontado por Davoglio e Gauer (2011), indicando que a escola parece estar contribuindo para esta realidade ao não se debruçar sobre a diversidade e as necessidades dos sujeitos por ela atendidos.

Enrique disse que não se lembrava direito de quando parou de ir com regularidade às aulas, mas que “*foi depois que eu fui expulso de uma escola... brigando, brigando com outro adolescente, ele queria me tirar como otário e eu não baixava a cabeça, ia pra cima, xinguei a diretora*”.

Uma questão apontada como fator de distanciamento dos adolescentes do espaço escolar é que muitos adolescentes vivenciam a violência nestes espaços, seja por brigas entre

---

<sup>33</sup> Gíria utilizada pelos adolescentes para dizer que ficavam passeando, caminhando, andando sem rumo definido.

eles, seja pela violência institucional perpetrada pela própria escola, que não está preparado para lidar com as diversidades advindas da inserção em massa de crianças pobres (Melo, Melo, Pimenta, Lemos, Chaves, & Pinto, 2007; Padovani, 2013; Ristum, 2010). A exclusão, via expulsão do estudante do espaço escolar, é a prática mais utilizada pelos profissionais da escola para solucionar os casos de violência, referidos, muitas vezes, como algo natural nesta faixa etária e dentro dos espaços escolares (Melo, 2014; Santos & Rosenburg, 2014).

Os motivos para a existência destas violências na escola são variados e numerosos, pois podem estar ligados à reverberação das violências que perpassam a vida social dos sujeitos, que ocorrem em suas experiências na vida cotidiana, como a violência familiar e comunitária e podem também estar relacionados ao distanciamento que a escola tem da comunidade que a circunda, tornando-a uma instituição estranha a este contexto, o que pode provocar ações predatórias, inclusive a circulação de drogas (Melo, 2014; Pino, 2007; Simão, 2014).

Este estranhamento entre a escola e o ambiente dos estudantes pode causar a exclusão social de crianças e adolescentes que não se encaixam no modelo carregado de julgamento moral e construído socialmente, com base em concepções de classe média, sobre o que é ser estudante, o que acaba por contribuir para a ocorrência de ações violentas de ambos os lados (Pino, 2007).

Portanto, se faz urgente uma reflexão sobre como se têm dado as interações no ambiente escolar e qual tem sido o papel da instituição e como ela tem agido frente a esta questão, pois vivenciar esta violência pode ter, como consequências, entre outras, as dificuldades de aprendizagem e a evasão escolar.

Ao ser perguntado sobre o que mais se lembrava da escola quando pensava nela, Enrique referiu que a escola era boa, que era bom aprender e que *“gostava muito também, parava, prestava atenção, mas depois, de uma hora pra outra eu desgostei”*.

Neste sentido, um ponto importante sobre a temática do fracasso e da evasão escolar se refere à responsabilidade das instituições escolares. Muitos autores (Libâneo, 2012; Menezes & Trevisol, 2010; Patto, 1992; Ristum, 2010; entre outros) têm debatido, ao longo do tempo, sobre o importante papel dos atores que fazem parte da escola, pensando sobre os aspectos envolvidos na prática educacional que, de alguma forma, “afastam” crianças e adolescentes e, também, os responsabilizam por seu fracasso, principalmente em escolas públicas.

No entanto, estas escolas tendem a apresentar um contexto de falta de estrutura, falta de investimento ou falta de qualificação de seus profissionais, ou, ainda, questões que envolvem o público atendido, pois muitas escolas ainda se apoiam na ideia de que para crianças e adolescentes de determinada classe social, a educação não precisa ser de qualidade, pois não fará diferença na vida destes sujeitos. É a escola pobre para a população pobre, distinguindo a classe social a quem se destina, perpetuando a segmentação socioeconômica, impetrando a violência institucional dentro destes espaços que deveriam ser de proteção (Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima, & Martinelli, 2002; Libâneo, 2012; Menezes & Trevisol, 2010; Padovani, 2013; Patto, 1992; Ristum, 2010).

Ao explicar o abandono escolar, Enrique, de imediato, respondeu: “*o crime, ele fez eu esquecer a escola*”. Disse que ao começar a se envolver com atos infracionais estava na escola e que seu comportamento na escola foi piorando na medida em que começou a se envolver com a criminalidade, pois começou a brigar com os demais estudantes, o que o levou à expulsão da escola.

Ao ser questionado sobre o que foi mais “interessante” no crime do que na escola, Enrique explicou

*quando eu era guri eu praticamente não tinha nada, depois que eu fui pro crime que eu comecei a ter minhas coisas (ter coisas materiais, comprar coisas). Isso, os negócio que eu preciso, que tem que ter dentro de casa, vi que trabalhando não tava saindo muito assim, aí fui logo pra parte mais fácil, ganha rápido.*

Adolescentes e jovens anseiam por independência que está atrelada à possibilidade de se sustentar e de adquirir bens de consumo e, para tanto, precisam de um trabalho que lhes proporcione um ganho financeiro. Para muitos, inserir-se no mercado de trabalho pode ser esta mudança de vida e uma forma de sair da encruzilhada imposta por trajetórias difíceis. Entretanto, suas expectativas podem não coincidir com a realidade de privações que se impõem e os caminhos podem levá-los ao encontro de “ganchos, tachos e biscates” que podem ser formas de sair desta encruzilhada. São atividades como as domésticas, as temporárias, as precárias e até as ilegais, mas que são formas de aquisição de renda e realização, além de terem caráter de trabalho (Pais, 2003).

Estas atividades são, muitas vezes, o único caminho encontrado para a inserção social e cidadã, para serem protagonistas de suas vidas, além de constituir formas de sustento de si e de suas famílias. Para tanto, os adolescentes acabam por se expor ao trabalho informal, precário, das ruas e aos riscos de atividades perigosas ou ilegais, como a criminalidade e a prostituição (Cruz, 2010; Pais, 2003; Toledo, Kemp, & Machado, 2014; UNICEF, 2011). Pais

(2003) destaca, ainda, a ausência de uma formação educacional de qualidade que os coloca ainda mais próximos do exercício dos “ganchos, biscates ou tachos”.

Wacquant (1999) chama a atenção para a realidade de adolescentes e jovens dos bairros periféricos que, diante da ausência de proteção social, principalmente em relação à empregabilidade e à cronificação do subemprego, continuam buscando, no “capitalismo de pilhagem” da rua, meios para sobreviver e, principalmente, para realizar os códigos de honra impostos socialmente. Entre estes meios, o tráfico de drogas surge como alternativa e como um caminho disponível e possível de “ganho rápido”. Sobre seu envolvimento infracional, Enrique ainda contou:

*já vi meus colegas, já via os cara com arma, aí eu já cresci vendo aquilo, aí já quis ver também como era o ritmo, e aí eu comecei a pegar em arma (com 10/12 anos). Tinha (amigos que não pegavam em arma) e já tinha que pegava em arma, mas aí eu separei daqueles que não se envolvia e fiquei com aqueles que se envolvia. Chamou mais minha atenção.*

Ao se envolver com a criminalidade, o adolescente não apenas encontra um caminho para a aquisição de bens materiais, mas se torna visível socialmente. O ato infracional o expõe a riscos, mas também à atenção, ao reconhecimento, ao afeto por parte da família e da comunidade, que passa a respeitá-lo (Castro & Guareschi, 2007; Cerqueira, & Coelho, 2015; J. F. Guimarães, 2014; Prado, 2014).

Enrique relatou ter trabalhado, entre as idas e vindas à delegacia, em empregos informais, destacando as habilidades e conhecimentos adquiridos neste percurso profissional e o caminho percorrido pelo irmão.

*Trabalhei em oficina, ajudante de pedreiro, pintar casa, meu pai trabalha em oficina, é pintor. Oficina de carro eu sabia mexer. Quem tá agora lá era meu irmão. Meu irmão tá lá, eu que não quis mais nada com a hora do Brasil (longo silêncio), ele (irmão) já vem assim (trabalhador) e ele não vai poder desviar.*

Muitas famílias pobres incentivam a entrada de adolescentes no mercado de trabalho, com vistas à complementação de renda; a isso se junta uma sociedade que pressiona esta inserção, muitas vezes precoce, como única possibilidade para determinada classe social se colocar como “honesta”. Neste contexto, o trabalho, embora precário, informal, mal remunerado, acaba sendo percebido como a salvação para adolescentes e jovens despreparados e desqualificados. Contudo, ao invés desta precariedade fazer parte apenas da vida inicial destes sujeitos, acaba por cristalizar-se, tornando-se determinante ao longo de suas trajetórias no mercado de trabalho (J. F. Guimarães, 2014; Pedroso, 2014).

As experiências de grande parte dos jovens brasileiros no mercado de trabalho revelam uma realidade de pouca possibilidade de escolha, de inserção em vários trabalhos, em

empregos temporários, com uma vivência que pode estar atrelada à instabilidade do início da vida profissional ou pode ser decorrente do desemprego, da precariedade, da informalidade e dos baixos rendimentos (Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), 2006; Moreira, 2013; Pais, 2003).

Em sua pesquisa sobre a inserção no mundo do trabalho, realizada com adolescentes em cumprimento de MSE, J. F. Guimarães (2014) verificou que 95% dos adolescentes já haviam trabalhado, porém, todos de maneira informal. O autor destaca que chama de informalidade também a atividade atrelada à ilegalidade. Entretanto, aponta que a ilegalidade não está relacionada apenas com a atividade criminosa praticada pelos adolescentes, mas com empregos que não cumprem a legislação vigente.

Outros fatores são apontados pela pesquisa como prejudiciais e motivadores do distanciamento de adolescentes e jovens do mundo do trabalho, entre eles, a rotatividade e o rendimento, pois a grande maioria dos adolescentes havia trabalhado em mais de dois lugares, em um curto período de tempo, e com ganhos de menos de um salário mínimo mensal (J. F. Guimarães, 2014). Entre os adolescentes de 14 a 17 anos, Corrochano, Ferreira, Freitas, & Souza (2008) relatam que mais de 80% referiram receber até um salário mínimo mensal, fato que aponta para a vulnerabilidade a que estão expostos os adolescentes e à precariedade do mercado de trabalho dirigido a esta população.

Enrique cumpriu dois anos e alguns meses de MSEI (o jovem não soube precisar o tempo total e não tivemos acesso a qualquer documento que informasse com exatidão) e foi apreendido aos 17 anos, poucos dias antes de completar 18 anos, pelo cometimento de um latrocínio (roubo seguido de morte). O jovem revelou que, ao ser encaminhado para a DAI,

*a polícia falou que não ia nem me deixar, que eu cheguei lá sem flagrante, porque já tinha um mês que tinha acontecido o ato que eu fiz, cheguei na DAI sem arma ainda, porque as armas os cara do furto levou, aí falou que eu não podia ficar lá sem flagrante, mesmo assim me deixaram lá, porque minha mãe pediu, porque achava que algo ia acontecer comigo (tristeza na voz).*

O fato de ter sido apreendido sem ter sido em flagrante delito e de não haver provas que o incriminassem fere os preceitos do ECA (Brasil, 1990) e do SINASE (Brasil, 2012), que apontam estes requisitos como essenciais para a apreensão de adolescentes.

Sobre esta última apreensão, relatou acreditar que o que o levou ao cumprimento da internação foi a interferência da mãe

*foi minha coroa que mandou me segurar, por causa do latro (latrocínio), por causa do cara que morreu, que eu matei, por causa do latro, do 157 e do porte de arma. A juíza ia me liberar, ela não me liberou porque ela (mãe) pediu.*

Enrique buscou, durante sua narrativa, explicar a apreensão se pautando no pedido de sua mãe, porém não percebendo a gravidade do ato infracional que, mesmo sem esta interferência, possivelmente o levaria a uma unidade de internação.

Ainda sobre o motivo de sua apreensão e posterior sanção, Enrique o percebe como um acaso, *“ali foi um desacerto”*, buscando explicar que chama de “desacerto” o fato de terem passado pelo lugar errado, ao dizer que *“Foi por causa do cara que eu falei com ele, não vá por aqui, por aqui a gente pode ser preso”*.

Ao ser questionado se a apreensão tinha sido pelo caminho escolhido para passar e não pelo que tinha feito de errado, Enrique afirmou *“Foi, porque se fosse... se ele me ouvisse a gente não ia ser preso, porque a gente não ia passar por ali”*, demonstrando, mais uma vez, distanciamento de sua responsabilidade em relação ao ato praticado.

No entanto, mesmo buscando justificativas que o distanciassem do fato, ao ser questionado se o latrocínio teve a ver com seu envolvimento com o tráfico de drogas, Enrique fez longo silêncio e respondeu que não, explicando *“ele era descaradinho, mas não era pra pegar os pertences dele, era pra deixar lá, aí o cara pegou e virou latro, ia só executar, a mando de eu mesmo, eu mesmo quis pegar, morreu, morreu, briga de facção”* (longo silêncio).

Ao falar sobre a morte do rapaz com quem tinha desavenças, Enrique retomou a mesma postura de quando contou sobre suas brigas escolares. Situações que se pautavam em não se sentir inferior e *“comediado”*, utilizando-se novamente da violência como forma de se impor e de solucionar conflitos.

Após a apreensão, Enrique esteve inicialmente na CASE-SSA, tendo sido transferido para a CASE-Cia, alguns meses depois. Na CASE-Cia ficou cerca de um ano e acabou por participar de um motim no qual os adolescentes atearam fogo em um dos alojamentos, sendo transferidos para a CASE-SSA. Contou já ter passado várias vezes pela DAI, mas que sempre era liberado após ser ouvido pelo Ministério Público, e que não tinha sido aplicada nenhuma outra medida socioeducativa anterior: *“peguei só essa aí mesmo que eu fiquei esse tempo todo”*.

Após ter cumprindo um ano na CASE-CIA, o jovem retornou para a CASE-SSA, onde cumpriu

*qualquer dois, três meses, depois fui embora, da audiência mesmo. O juiz disse que só ia liberar com dois anos pra cima, e eu já tava tirando, ele viu logo o relatório lá e aí me chamou pra audiência (no mutirão da Justiça), aí eu fui escolhido um daqueles.*

Perguntado sobre o que pensava sobre sua saída, o que imaginava sobre sua liberdade enquanto estava cumprindo a MSEI, Enrique respondeu “*no CIA eu ficava pensando em só sair só pra fazer só maldade, mas depois que eu fui CAM, comecei a fazer o curso, eu fiquei de boa*”. Ao cumprir a medida na CASE-SSA, Enrique começou a participar da oficina de Panificação, relatando

*fui pra panificação, aí isso melhorou um pouco, foi (comecei a pensar diferente), eu tava estudando, mas depois quando saí na rua não foi nada disso, você sabe, quando chega na rua, o pensamento às vezes muda, tem vez que não muda, tem vez que muda e o meu mudou.*

Os cursos oferecidos pela instituição se mostram recursos institucionais importantes, pois auxiliam o adolescente no processo de ruptura-transição. No caso de Enrique, promoveram novas habilidades e conhecimentos que o fizeram pensar diferente. Entretanto, segundo seu relato, é possível verificar que estes pensamentos de mudança não se mantiveram depois de sua saída, pois o adolescente não percebeu oportunidades de colocar em prática as aptidões desenvolvidas.

Ainda sobre o que pensava sobre o futuro após sua saída da CASE, Enrique explicou

*porque tem gente que já bota na mente, é não vou ficar mais nessa e não vou ficar mesmo, e eu não, eu não saí com isso na mente, eu já saí pra ficar no mesmo lugar onde eu tava, que é na vida do crime, eu já tava sentindo saudade, eu não tava pensando em mudar de vez, não. Tava pensando na vida do crime mesmo, mas depois eu vi, perdi meu irmão, agora só Deus sabe.*

A liberdade se apresenta como uma ruptura para Enrique, que o expõe à bifurcação entre a realidade do mundo concreto, da vida cotidiana das ruas, do passado que lhe é familiar e os novos significados construídos durante a privação de liberdade. Os recursos utilizados durante o cumprimento da MSEI não reverberam após sua saída da unidade, pois não foram suficientes para alterar seus pensamentos e sua identidade. Portanto, podemos inferir que a MSEI, embora tenha se apresentado como um recurso que possibilitou acesso a novas habilidades, através de suas atividades, não foi utilizada como recurso após sua liberação, pois não foi capaz de alterar sua rede de significações que se manteve pautada nos recursos disponibilizados pela criminalidade.

Enrique contou que entre a saída da CASE-SSA e a primeira prisão preventiva ficou pouco tempo na rua, cerca de dois ou três meses, o que confirma seu envolvimento logo após sua saída da unidade e de que a MSEI não se apresentou como uma ruptura em sua trajetória infracional.

Enrique foi preso por tráfico de drogas e cumpriu oito meses de prisão preventiva, tendo sido liberado alguns meses depois. Disse que a primeira vez na prisão foi diferente das

CASEs, que nem pensava em mudar, “*Ahhh eu queria sair já naquele jeito (risos), chegando já com tudo*”. Ao receber a liberdade provisória, o jovem contou que saiu e logo voltou a se envolver com a “*vida do crime*”.

No momento da pesquisa, o jovem estava cumprindo sete meses de prisão preventiva por outros crimes (roubo e porte de arma), após ter ficado dois meses e quinze dias em liberdade, ao falar sobre a nova apreensão disse

*foi pouco tempo, que a polícia não aguentou me ver e armou pra mim, acho que foi um mês, eu fui preso mais meu irmão (que morreu), dentro de casa, aí eu fui solto, ele ficou preso e eu fui solto, que ele foi preso com a arma dentro de casa, depois de uma semana eu fui preso.*

Novamente responsabiliza o outro por sua prisão, mesmo tendo sido preso com uma arma em casa. Contou que ele e o irmão nunca estiveram juntos no mesmo presídio: “*ele (o irmão) não entrava aqui não, ele só entrava em outras cadeias, aqui não (por desavenças com traficantes rivais)*”.

Sobre este envolvimento de outros membros da família na criminalidade, a maioria (51,3%) dos adolescentes internos da MSEI, segundo Davoglio e Gauer (2011), relatou ter ao menos um parente de primeiro ou segundo grau que já esteve preso ou em cumprimento de MSE, corroborando as informações de que estes adolescentes vivenciam a violência e, por vezes, a criminalidade em seus espaços familiares. Além disso, os espaços escolar e comunitário, muitas vezes, também se pautam em formas de convivência violenta e a criança (ou adolescente) não encontrará exemplos de como fazer diferente. As instituições que deveriam servir de suporte ao seu desenvolvimento apartado da criminalidade não o fazem, diminuindo, assim, suas perspectivas em relação a um futuro distante da violência, podendo levá-los ao envolvimento infracional e às sanções judiciais, quando não à morte.

Sobre como tem sido o cumprimento da pena e o que tem feito nestas duas vezes em que esteve cumprindo prisão preventiva, Enrique respondeu que estava “*pedindo a Deus, porque é dormindo, acordando, assistir TV e atividade, andando, correndo, é a atividade da cadeia, ficar de rolê, a cadeia é grande*”. Contou que conversava com um aqui e outro ali, falando “*das mulheres, aí dentro mesmo tem um bocado de gente da favela, conhecido*”, revelando que muitos presos se conhecem e que têm o mesmo bairro como origem.

A realidade apontada por Enrique, e na qual se pauta a maior parte das unidades prisionais do país, revela a atuação institucional pautada no abandono, na violência física e psicológica, nas condições precárias de cumprimento da pena, na ociosidade, com pouca, ou nenhuma, atividade ou formação educacional ou profissional, fatores que em nada contribuem

para uma mudança psicossocial do preso (Abreu, 2015; Andrade & Ferreira, 2014; Cabral & Santos, 2013; Machado, 2013). Assim, o distanciamento infracional fica cada vez mais acentuado frente à rede que se concretiza dentro do espaço prisional.

Esta realidade pode dificultar os processos de transição, já que os sujeitos que a vivenciam não percebem os recursos que poderiam auxiliar na superação das rupturas originadas com a privação de liberdade ou mesmo não conseguem utilizar estes recursos em virtude das restrições impostas pelo contexto (Zittoun et al., 2003).

Ao ser questionado sobre seu discurso de que ao sair vai mudar, embora já tenha sido preso e solto algumas vezes, o que, de fato, não o fez mudar, e sobre as coisas que poderiam contribuir para uma mudança na trajetória infracional, Enrique, inicialmente, voltou a culpabilizar os policiais por sua situação

*eu saí da CASE eu tava de boa, as polícia que me pegou, eu tava só fumando, a polícia me pegou e forjou droga, me pegou com nada, nem o baseado que eu tava fumando eles acharam, pegaram empurrou 49 pino de pó, vim pra cá inocente (da primeira vez), eu sentenciado por causa de um bagulho que não foi meu, eu não tava com nada.*

Para o jovem, a polícia se apresenta como um fator de risco, tendo em vista que se julga “marcado” por sua história de envolvimento infracional. Esta trajetória acaba por dificultar seu distanciamento da figura de “infrator”, de “bandido”, situação que o expõe ainda mais ao rigor da ação do Estado, através da ação policial, em um ciclo de retroalimentação que coloca estes jovens na posição de suspeitos, conforme apontam diversos autores sobre o tema (Adorno, 2015; Carlini et al., 2010; Davoglio & Gauer, 2011; Gallo & Williams, 2005; Nardi, Jahn, & Dell’Aglia, 2014; Nuñez & Pernas, 2010; Pereira, Reis, & Costa, 2015; Sousa et al., 2012, entre outros).

O jovem referiu, ainda, que os policiais, no momento da prisão, recusaram-se a ouvir suas explicações; além disso, relatou sofrer violência policial sempre que é preso:

*eles não quis saber de nada, porque estão na onda do pó também, são tudo corrupto, lá no bairro os polícia é tudo corrupto, agita mesmo, vê a gente quer pegar pra bater, prender, frojar droga, ou arma. Sim (apanhou ao ser apreendido) todas que eu venho preso eles tem que descontar.*

A narrativa de Enrique corrobora o que é apontado em outras pesquisas (Codeplan, 2013; Teixeira, 2009; Santos & Rosenburg, 2014; Silva, 2012; entre outros) sobre as violências impetradas por policiais no momento das prisões, bem como a corrupção que perpassa a prática policial. Os jovens participantes destas pesquisas revelam, ainda, terem sofrido violências impetradas por policiais e por agentes prisionais, muitas vezes com crueldade, violências que tiveram fim somente com a interferência dos demais presos ou em

virtude da situação em que se encontravam (alguns desacordados), violências que deixaram marcas físicas.

Em uma vasta pesquisa realizada entre junho e julho de 2013, pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan, 2013), com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação, semiliberdade e em meio aberto, sobre violência e segurança, foi possível verificar que 75% deles informaram ter sofrido algum tipo de violência na vida, sendo que 73% referiram violências físicas e 10,1%, psicológicas. A violência policial foi apontada como o principal tipo de violência sofrida pela a maioria dos entrevistados (58,1%).

O sistema de Justiça, além de buscar um controle repressivo, é penalizante e se utiliza de violência ilegítima bem como ilegal para exercer seu poder contra a população considerada “criminosa”, seja nas ruas, nas favelas ou nas regiões consideradas violentas, criando uma sensação de medo e de impunidade para as pessoas que vivenciam esta realidade, sob o discurso de controle da criminalidade (Teixeira, 2009; Silva, 2012).

Sobre as violências sofridas durante o cumprimento da MSEI, Enrique contou que “*Na CASE, lá eu só sofri ataque lá dentro nos dois (CASE SSA e Cia), mas só foi uma lá (de funcionário, na CASE-SSA), na CASE-Cia tá de boa*”, pois os problemas ocorriam “*só com adolescentes*”. Revelou, assim, que a violência que perpassa estas instituições é percebida como algo natural dentro destes espaços, principalmente quando estas envolvem “*só adolescentes*”, como se a convivência violenta fizesse parte da forma de se relacionar dentro das unidades socioeducativas e prisionais, já que o jovem relata violências sofridas também durante o cumprimento das penas.

As “*prisões*” são, reconhecidamente, espaços de agressões, de homicídios, de subtração de bens, de extorsão, de falsos suicídios, de imposição de regras rígidas que, às vezes, tem a violência e até a morte como “*penas*” para quem as infringe. Segundo pesquisa realizada por Almeida e Paes-Machado (2013), a prisão é uma “*grande câmara de vitimização*”, a qual apresenta altas taxas de agressão física (37,3%), material (35,6%) e psicológica (29,2%), reflexo de uma violência valorizada e de um ambiente de conflitos, além de ser um espaço no qual se impõem novas formas de violência entre os internos.

A violência institucional, expressada pelas unidades socioeducativas (e prisionais), reproduz a violência que tem se estabelecido nas relações sociais no mundo, contudo, a instituição não pode ser eximir de sua responsabilidade nesta reprodução, já que possui características que lhe são próprias e que podem ser produtoras de violência. As

desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero se recriam no sistema de Justiça e no sistema Penal que investem contra a criminalidade a partir do que a própria sociedade constrói sobre o que é crime, quais condutas criminosas devem ser punidas, quais criminosos devem ser selecionados tanto pela polícia quanto pela justiça, estigma que permanece na execução das medidas socioeducativas e penais (Rosa, 2014; SDH, 2014; Simão, 2014).

Ainda sobre a temática da violência, em pesquisa pioneira sobre homicídios de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, a Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (ANCED) (2011) revela, além da invisibilidade desta questão, altos índices de mortalidade de adolescentes dentro das unidades socioeducativas, indicadores da violência institucional perpetrada dentro destes espaços, em sua forma mais grave, a morte de seus usuários.

Segundo dados da Secretaria de Direitos Humanos (2011), em 2010, 19 unidades de internação tiveram registros de homicídio de adolescentes, 34 registraram casos de violência sexual, sete registraram mortes por doenças preexistentes e duas registraram suicídio. No entanto, o homicídio de adolescentes envolvidos com atos infracionais (dentro ou fora das instituições) não ocupa espaço nos debates ou nos meios de comunicação, sendo percebido como algo natural e aceitável, tendo em vista que são “criminosos”, o que confere legitimação de seu extermínio (Moraes, 2016; Simão, 2014).

Ao ser solicitado que escolhesse uma nova carta, Enrique pensou certo tempo, olhando para as opções, escolheu uma carta do monte “Futuro”. A carta sorteada foi “Tenho medo que aconteça na minha vida...”. Após alguns segundos de silêncio, Enrique respondeu: “*Meu medo é acontecer alguma coisa ruim na minha vida, né véio*”.

Foi solicitado que explicasse o que chamou de “coisa ruim”, ao que respondeu: “*que outro venha e me mate, numa covardia, os outros me chama pra algum... e eu sem saber, e aí acontecer alguma coisa ruim...é, é uma onda*”.

Ao ser questionado se já havia passado por uma situação semelhante, Enrique afirmou que sim, “*já, é ruim. O cara pensa confiar numa pessoa, aí o cara confia e é outra coisa*”. Contou, com um riso tenso, que após levar um tiro, aos 16 anos, isso sempre foi assim na sua vida, que passou a temer tudo e todos. O levar um tiro se apresenta como uma ruptura na trajetória de Enrique que passa, a partir de então, a temer por sua vida e a se distanciar das pessoas, com as quais estabelece relações de desconfiança.

Revelou também ter medo “*de perder minha mãe, de perder minha avó, tem um irmão que eu já perdi, perder outro eu não quero*”. O medo da morte faz parte da narrativa de

Enrique, fato que pode estar relacionado à ruptura recente com a perda do irmão, para a qual ainda se encontra em processo de transição.

O irmão de Enrique tinha 23 anos, feitos dias antes de ser morto pela ação da polícia. Era o mais velho dos irmãos homens. Enrique explicou, ainda, que a mãe tem medo de que lhe aconteça o mesmo que ocorreu com seu irmão: *“como aconteceu com meu irmão, a polícia matou, mas eu já falei a ela que eu não sou igual a ele, eu ouço mais”*.

A perda do irmão se mostrou como uma ruptura importante vivenciada no momento da realização da pesquisa. Esta ruptura teve um impacto sobre a organização dos seus pensamentos e sentimentos sobre o passado, sobre o presente e sua prospecção para o futuro, em relação a si mesmo e às pessoas que o cercam. A morte do irmão, como fato concreto, pareceu colocá-lo frente à possibilidade de sua própria morte. Enrique não relatou perceber muitos recursos disponíveis para lidar com este processo, de forma a superar a ruptura, bem como para pensar o futuro e buscar formas de se distanciar desta realidade imposta pela perda do irmão.

O principal recurso apontado pelo jovem e o qual ele tem tentado utilizar para lidar com as diversas rupturas vivenciadas em sua trajetória é o apoio de sua companheira.

No momento da prisão, Enrique vivia com uma jovem de 23 anos, com a qual convive há cerca de quatro anos e que o acompanhou também no cumprimento da MSEI. Contou que a companheira sempre lhe pede que mude de vida, mas que ele tenta e não consegue e que, mesmo diante de uma vida repleta de inúmeras apreensões e novos envolvimento, Enrique diz que agora vai tentar mudar com o apoio da companheira,

*agora eu vou segurar, agora eu vou segurar. A cumade vai ajudar [...] Ela está comigo, mesmo na vida dura. Ela fala direto (em me largar), mas você sabe, né... quando gosta, só vem quem ama, quem não ama não vem, esquece o cara. Ela tava lá (na CASE), e até hoje tá aqui. Até hoje ela fala: ‘nas suas cadeias e eu se não tava lá pra te ver’. Graças a Deus que eu tenho ela, ela é tudo pra mim, espera só eu chegar lá (na rua).*

Mesmo estando com a companheira há tanto tempo, sem que o distanciamento da vida infracional ocorresse, o jovem deposita nela sua esperança por uma mudança, dizendo

*mas minha cumade vai me tirar dessa aí, ainda mais que ela tá indo pra igreja, ela vai conseguir me tirar dessa aí, quem sabe eu saia e fique quieto, no mais que ela fica no pé mesmo, quando ela quer uma coisa, ela só para quando se contenta que ela faz...[...] agora ela tá muito no meu pé, ela já tava, aí eu tinha que dá uns pitu<sup>34</sup> nela pra fazer as coisas, ela lá e eu cá. Que (ela) não queria (o dinheiro ganho no crime), que esse dinheiro não presta, que ia chegar num ponto ruim, mas mesmo assim...(ela ficou com ele, mesmo sabendo de onde vinha o dinheiro).*

---

<sup>34</sup> Gíria utilizada para dizer que precisava “desviar a atenção”.

Ao ser questionado sobre continuar com ela e no crime, mesmo ela não querendo, Enrique afirmou que

*ela sabe que a pessoa faz um homem, que o bolso coça, tem que agir, pro bolso encher. Tem (outra forma de encher o bolso), mas rápido não, é demorado. E agora do jeito como é que tá, estes tempos, não tem jeito nenhum não, está mais difícil, o feijão tá aumentando, tudo tá aumentando, tá tudo crítico, tá piorando, nem me alimentar eu to me alimentando direito, que a situação tá louca.*

Neste sentido, embora a companheira se apresente como um recurso disponível e utilizado por Enrique, este recurso não tem sido suficiente para distanciar o jovem da vivência infracional, pois, mesmo dizendo não ter o apoio da mesma para se manter no crime e que a companheira sempre revela sua insatisfação diante da situação, ela se mantém ao seu lado, mesmo sabendo de sua trajetória.

Entretanto, sua presença continua sendo percebida como um recurso importante e capaz de mudar esta trajetória no futuro, o que pode confirmar, segundo Zittoun et al. (2003), que as restrições psicológicas que as pessoas vivenciam diante de rupturas podem dificultar a reflexividade sobre o uso dos recursos. Juntam-se a isso as restrições institucionais e situacionais vivenciadas pelo jovem, inclusive na convivência com sua companheira, de forma a acentuar a limitação do uso dos recursos disponíveis com vistas ao distanciamento da trajetória infracional.

Ao sortear outra carta, agora do monte “Casos e acasos”, Enrique foi solicitado a responder a seguinte pergunta: “Se pudesse mudar de idade, que idade você gostaria de ter? Por quê?” e respondeu prontamente

*Quinze. Porque onde eu passava eu sabia que ninguém ia me tocar, a polícia não ia me enquadrar, eu queria voltar pros meus tempo de menor mesmo, porque agora de maior não tá prestando não (risos tensos), só estou sendo preso. De menor é bem melhor.*

Enrique fala em ser “de menor” lembrando-se de sua infância e do início da adolescência, não percebendo que, no momento de sua apreensão e internação, ainda estava nesta fase, pois, ao ser questionado sobre o fato de ter passado pela CASE ainda como menor de idade, o jovem disse que “*faltava poucos dias pra fazer 18 anos, faltava poucos dias, 5 dias. Aí eu fui preso, se eu fosse de maior, eu não ia ser mais preso*”.

Em sua fala, o jovem traz o discurso social de impunidade em relação aos menores de idade, ao referir que não responderia mais pelos atos infracionais cometidos quando menor, pois acreditava que ao fazer 18 anos não seria mais responsabilizado pelos atos cometidos

antes dessa idade. Isso não é fato, já que o adolescente responde por estes atos até os 21 anos, podendo, inclusive, cumprir medidas socioeducativas mesmo na maioridade, conforme preconiza o ECA (Brasil, 1990).

Este marcador, ser menor e ser maior, muito presente na narrativa de Enrique, pode demonstrar a precocidade com que a realidade do mundo adulto foi se apresentando na vida do jovem, distanciando-o das experiências relacionadas à infância e, principalmente, à adolescência.

Enrique, no último encontro, ao escolher outra carta do jogo, olhou todos os montes disponíveis e disse “*só faltou uma* (olhando para a pilha de cartas relativas ao Passado), *né?*”. Enrique não havia escolhido, em nenhum outro encontro, carta referente a este monte.

O passado, para o jovem, mostrou-se tão distante do presente e de suas expectativas em relação ao futuro, que o mesmo parece ter dificuldade em falar sobre ele. Sua experiência proximal, vivida no aqui-e-agora, ligada ao contexto imediato, dificulta o pensar sobre suas experiências distais, pois os momentos atuais são carregados de sentimentos e significados que impactam sobre sua capacidade de memorizar (Zittoun & Gillespie, 2014; Zittoun & Gillespie, 2015).

As autoras referem, ainda, que o movimento da mente entre as diversas experiências e contextos pode proporcionar a autorreflexão e o devaneio sobre a situação atual, possibilitando transformações, pois este movimento cria experiências que vão além do tempo e lugar atuais. Entretanto, podemos notar que Enrique denota muita dificuldade em se movimentar por esses outros tempos e lugares, sentindo-se preso no tempo presente.

A carta do passado sorteada foi “Minha mãe me vê como um filho...”. Enrique fez longo silêncio. Foi solicitado que pensasse o que sua mãe diria se lhe fosse perguntado: “como é Enrique?”. Enrique pensou um pouco mais e respondeu

*ela ia falar muita coisa de mim, que eu traquinava, agora minha mãe nem quer eu saia daqui, ela não quer que eu saia agora não, por que o negócio está crítico lá fora (ela acha que aqui você está melhor?). É, mas eu já falei pra ela que eu não quero, que eu vou sair daqui de um jeito ou de outro, (a mãe diz) que aqui tá melhor do que lá fora, mas eu já disse a ela que aqui não é melhor pra mim, que cada dia que eu tô passando aqui, vai aumentando mais a minha raiva, vou ficar pior.*

O jovem contou que a mãe não sabe como é o presídio, que ela nunca o visitou e, por isso, nunca viu como é a vida dentro deste espaço, “*só recebe meu recado, só mandando recado quando minha visita vem ela fala, manda recado, vim aqui ela não vem. Nunca veio me ver, só lá no CAM, que eu era de menor, depois que eu fui de maior...*”. Enrique disse que

a mãe manda recados dizendo que está preocupada, porém fala com tristeza na voz sobre a forma com que a mãe demonstra preocupação, *“mas assim desse jeito acho que ela não deve tá nem preocupada, querendo que eu fique nesse lugar, tá achando que eu tô bem, eu não tô bem nesse negócio aqui não”*.

Para a mãe do jovem, o fato de ele estar preso é estar protegido. A prisão, neste sentido, pode se apresentar como um recurso institucional para esta mãe, que tem como objetivo manter Enrique a salvo. Entretanto, para o jovem, a prisão sequer se apresenta como recurso, pois o mesmo não a percebe como uma ferramenta que poderia servir de proteção ou mesmo de apoio para mudanças em sua trajetória de vida.

O jovem explicou que a mãe não vem visitá-lo por causa do trabalho, porém, acrescentou *“e eu também nem quero também, evitar, pra amanhã ou depois, quando eu tiver na rua, não ficar passando na minha cara que eu tava preso, então é melhor evitar, eu tenho minha cumade vindo por mim”*. Mostra, assim, sua busca por se distanciar da cobrança materna em relação ao seu envolvimento e, principalmente, sua situação prisional.

O apoio familiar tem sido apontado como um recurso importante para os adolescentes privados de liberdade, sendo assinalado, por inúmeras pesquisas sobre o tema (Foppa, 2015; Máximo et al., 2013; Padovani, 2013; Silva et al., 2013; entre outras), como um dos fatores que pode auxiliar o adolescente na superação da ruptura imposta tanto pela prisão como pela liberdade. Enrique, entretanto, revelou que este recurso, embora disponível, não tem sido utilizado, pois o percebe mais como um obstáculo do que como um recurso, já que vê, em alguns momentos, a figura da mãe como alguém que não quer o seu bem, que não se mostra preocupada com sua situação e seu sofrimento.

Sobre o que a mãealaria sobre ele, Enrique disse *“que eu fazia muita traquinagem, brincava muito, muitas coisas”* e ao ser solicitado que dissesse o que ela diria sobre suas qualidades, sobre suas características, Enrique faz longo silêncio e questiona: *“Coisas boas? Muita coisa se a senhora visse ela, ela ia falar...”*, novo silêncio e, após certa insistência na pergunta, respondeu: *“Ela gosta quando eu brinco com ela, ela dá muita risada quando eu brinco. Um bocado de coisa, eu não estou com a mente... estes tempos eu tô com a mente atribulada”*.

O jovem denota dificuldade em falar sobre suas qualidades e sobre as possíveis qualidades percebidas pelo outro. Sua identidade tem sido pautada em experiências que reafirmam sua figura de “criminoso” e que podem limitar seus recursos pessoais, como autoestima e autoconfiança, recursos que poderiam auxiliar em um processo de transformação

de sua identidade e que podem impossibilitar o se imaginar em uma vida diferente da experienciada até aqui. Enrique se encontra susceptível a estas limitações, possivelmente em virtude do lugar que ocupa atualmente na sociedade (Zittoun & Gillespie, 2014).

As cartas do monte “Futuro” foram as mais escolhidas por Enrique, entre elas, ele sorteou a carta “O que pretendo mudar em mim?”. De imediato respondeu: “*agora nada*” e, ao ser questionado sobre as possíveis mudanças para o futuro, também respondeu: “*nada, só Deus sabe. Só Deus mesmo sabe*”.

Ao ser perguntado sobre o que gostaria de ser, de fazer, Enrique repetiu a pergunta “*O que eu queria ser?*”, fazendo longo silêncio, e depois falou

*Um advogado, um juiz da vida (novo silêncio), mas agora não dá mais não. Vai demorar, vai demorar, agora não dá mais não, quando eu tinha meus 18 ainda dava [...] mas hoje em dia não tem mais como, quem já me conhece, aí eu tô querendo estudar, aí vem aquele, me vê, vai querer me matar.*

Os sonhos de muitos adolescentes e jovens se esvaem diante de uma realidade concreta, de condições objetivas desfavoráveis, realidade pautada em contextos de desigualdades que tem, como algumas de suas consequências, o desemprego, o subemprego, a violência, que circundam a vida destes adolescentes e que podem prejudicar a realização de seus sonhos. Diante disso, a inserção social, na escola, no mercado trabalho, vai acontecendo conforme as oportunidades, que são escassas para esta população, vão surgindo e seus projetos iniciais vão sendo adiados ou esquecidos (Franzoi, 2011; Oliveira, 2015).

Em pesquisa realizada por Franzoi (2011) com estudantes do ensino médio, notou-se a falta de expectativa em relação à formação superior e ao futuro profissional. Os estudantes demonstraram pouca esperança no ingresso no ensino superior ou no exercício profissional desejado. O distanciamento entre a escola e a educação profissional leva a uma realidade bastante limitada de possibilidades, fazendo-os deixarem de lado o desejo de formação inicial (Franzoi, 2011). Esta situação é bastante agravada no caso de adolescentes privados de liberdade que perdem o vínculo com a escola e veem diminuídas as suas chances de inserção na educação e, principalmente, de seus sonhos profissionais. A realidade imposta pela vivência infracional acaba, assim, por impactar em suas perspectivas para o futuro.

Ao ser sugerida uma mudança na pergunta da carta para “O que você mudaria na sua vida, no mundo ao seu redor, para poder ter a chance de mudar a si mesmo?”, Enrique respondeu, quase instantaneamente: “*Sair da vida do crime*”. Porém, ao ser confrontado com o que acabara de dizer (só esta saída não funcionaria, pois poderia sair do presídio, decidir sair da vida do crime, voltar a estudar, contudo, poderia se deparar com algum inimigo), foi

solicitado que pensasse o que poderia ser modificado no futuro para que voltasse a pensar em seus planos de ser advogado, por exemplo.

Enrique pensou um pouco e respondeu

*ir pra outro país, pra outro Estado, aí eu ia mudar, ia até me esforçar, aí ia começar a vida de novo. Sair aqui de Salvador e ir pra bem longe, um lugar que ninguém me conheça, e ainda fica meio arriscado porque sempre, sempre tem um né.*

Ao se referir sobre ir para um lugar em que ninguém o conheça, Enrique pode estar demonstrando a necessidade de se distanciar da força do estigma que carrega como “infrator”, “criminoso”, “ex-presidiário”, pois a estigmatização e a rotulação que se impõem aos sujeitos envolvidos com a criminalidade, somadas à descrença em sua possibilidade de mudança, têm um impacto em sua identidade e, a partir disso, em suas trajetórias. Estes sujeitos, além de serem marcados pela vivência infracional, também são marcados pela vivência institucional, o que dificulta sua inserção social distanciada da ilegalidade (Lauermaann & Guazina, 2013; Marinho, 2013; Padovani, 2013). Assim, talvez sua única chance de recomeçar seja se distanciando de coisas, pessoas e lugares do seu passado, seja deixando para trás o rumo tomado até então em sua trajetória de vida. Talvez sua única chance seja uma ruptura que ultrapasse sua própria história de vida e o leve a uma transição para uma vida nova.

Podemos dizer que os adolescentes e os jovens que vivenciam situações de exclusão estão inseridos em um ciclo de violência estrutural que a sociedade não deixa transparecer, a não ser em suas divergências mais imediatas e como um problema de caráter individual, que faz surgir a figura do criminoso, perigoso, assassino frio, sujeito indigno de direitos, inclusive à vida, retirando estes sujeitos da condição de cidadãos, condição na qual, muitas vezes, ele sequer esteve inserido (Prado, 2009).

Enfim, os discursos “politicamente corretos”, ao buscar mudar termos como menor, infrator, criminoso, não estão dando conta de minimizar as violências discursivas (e concretas) que fazem parte das relações jurídicas e sociais que perpassam parte da vida de adolescentes autores de ato infracional, tampouco das violências simbólicas e físicas a que são expostos em suas famílias, na comunidade, nas ações policiais e nas unidades de privação de liberdade (Muniz Neto, Lima, Miranda, & França, 2014; Simão, 2014).

Ao ser perguntado o porquê de não pensar nas possibilidades de mudança ao longo do cumprimento da pena, Enrique respondeu rapidamente, “*porque não deu tempo, aqui dá, mas*

*às vezes não, que é muita atribulação<sup>35</sup>, é muita atribulação, essa semana foi muita atribulação, ainda mais que não tem nem pacaia, não tem pacaia pra fumar, não teve visita...”.*

As visitas haviam sido suspensas e, conseqüentemente, o consumo da pacaia, pois esta é trazida pelos familiares, devido a uma revista realizada no pavilhão, na qual foram encontradas armas, drogas e celulares. A suspensão surge como castigo diante do descumprimento das regras e da ilegalidade da situação, porém de forma também ilegal, ao infringir a legislação que proíbe que visitas sejam suspensas.

Neste sentido, percebemos que a violência que cerca o cotidiano das instituições privativas de liberdade vai além das violências físicas, mas envolvem as relações entre funcionários e internos, entre os próprios internos, a rigidez das normas impostas, quer pela instituição, quer pelos próprios internos; envolvem também a desobediência das regras e da legislação por ambas as partes, bem como o abandono institucional em que estes espaços estão inseridos (ANCED, 2011; Codeplan, 2013; J. F. Guimarães, 2014).

Embora não relate planos concretos para o futuro, Enrique demonstrou, em sua narrativa, estar esperançoso de sair logo e ansioso com a possibilidade de liberação, em virtude de uma audiência que estava agendada. Relatou que seu processo estava com uma advogada. Sobre ser reincidente e isso ser um agravante que poderia fazer com que sua liberação demorasse mais, Enrique disse:

*agora é só dar um dinheiro a ela (advogada) aí pra ela começar a mexer no caso mesmo. Consigo (sair logo), consegui da outra vez, não vou conseguir agora? Nada pra Deus é impossível. Antes foi tráfico, agora é 180/16<sup>36</sup>, mais suave. Vamos esperar aí, pra ver o que ela pode fazer por mim [...]. (porque ficar aqui) muda em quê, só faz piorar.*

Ao ser questionado sobre o que faria se a liberação chegasse naquele momento, Enrique disse

*Eu ia pedir glória a Deus. Eu vou fazer o que eu estou pensando em fazer, depois eu me acietava, vou fazer minhas cobranças e depois ia [...] só vai ser mesmo pra descontar meu recalque que eu tô sentindo, depois eu ia parar.*

---

<sup>35</sup> Palavra muito utilizada pelos internos do sistema socioeducativo e prisional para se referir a situações desagradáveis, de aborrecimento, aos sentimentos de tristeza, dor, infelicidade, amargura. Segundo o dicionário Michaelis (Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=k9b0>, acessado em agosto, 2017), atribuição significa “grande aflição causada por sofrimento moral ou físico” e “ocorrência de infortúnio; adversidade, desgosto”.

<sup>36</sup> Ato análogo à interceptação - Adquirir, receber, transportar, conduzir ou ocultar, em proveito próprio ou alheio, coisa que sabe ser produto de crime, ou influir para que terceiro, de boa-fé, a adquira, receba ou oculte/sem violência ou grave ameaça à pessoa.

As “cobranças” relatadas por Enrique parecem estar atreladas à morte do irmão. Novamente aqui surge o ciclo de violência vivenciado ao longo de toda a sua trajetória: sair com raiva, buscar resolver as coisas utilizando-se da violência, possivelmente voltar a praticar crimes e ser preso, o que poderá levá-lo a ficar com mais raiva e, assim, sucessivamente. No entanto, sobre ser preso novamente, Enrique foi categórico em dizer “*não, não pegam não, não que na favela ninguém me pega não, véio. Mas não pegam não, mas eu tô pela vontade de Deus aí, Deus sabe o que faz*”.

Ao ser questionado sobre Deus ser responsável por tudo, Enrique respondeu “*no momento tá sendo, eu colaboro um pouquinho, mas às vezes não dá, não tem como (risos), eu quero colaborar, mas não tem como, o negócio fica crítico*”.

Mesmo a figura de Deus se apresentando como um recurso semiótico percebido como uma ferramenta que poderá auxiliá-lo no processo de transição para a liberdade, este recurso, diante de outras rupturas de sua trajetória, parece não ter sido utilizado pelo jovem, pois o mesmo refere que busca “colaborar” com Deus para que ele o ajude em sua trajetória, mas que quando “o negócio fica crítico”, torna-se difícil esta relação com o divino.

Mesmo relatando ter medo da morte, em outros momentos de sua narrativa, Enrique não se mostrou preocupado com a possibilidade de ser morto pelos familiares de sua vítima, “*os parente dele era tudo polícia também, mas tá de boa, porque meu nome não saiu muito não, saiu mais o nome do outro*”. Mesmo este fato sendo comum nas trajetórias de adolescentes e jovens envolvidos com a prática de atos infracionais, principalmente os relacionados contra a vida, o distanciamento de Enrique diante desta possibilidade pode denotar, novamente, sua dificuldade de se movimentar entre o passado vivido e a imaginação em relação ao futuro, além da dificuldade de reflexividade diante dos recursos que poderiam auxiliar na superação dos obstáculos impostos pela sua trajetória infracional.

O jovem recebeu sentença de soltura em janeiro de 2017, antes da ocorrência do encontro seguinte e antes que pudéssemos rever todos os encontros, conforme a proposta inicial. Funcionários informaram que o jovem procurou o departamento de Psicologia, pedindo atendimento, antes de ser liberado e a equipe acredita que o mesmo queria falar com a pesquisadora antes de sair, já que não tinha sido atendido por nenhum profissional da equipe, ao longo dos sete meses em que ficou preso. A partir de então, não tivemos qualquer contato ou informação sobre a trajetória do jovem Enrique.

Enrique demonstra ter construído uma rede de significações, conforme ilustrado na Figura 17, pautada em interações violentas desde sua infância, interações que se perpetuaram durante o seu curso de vida.

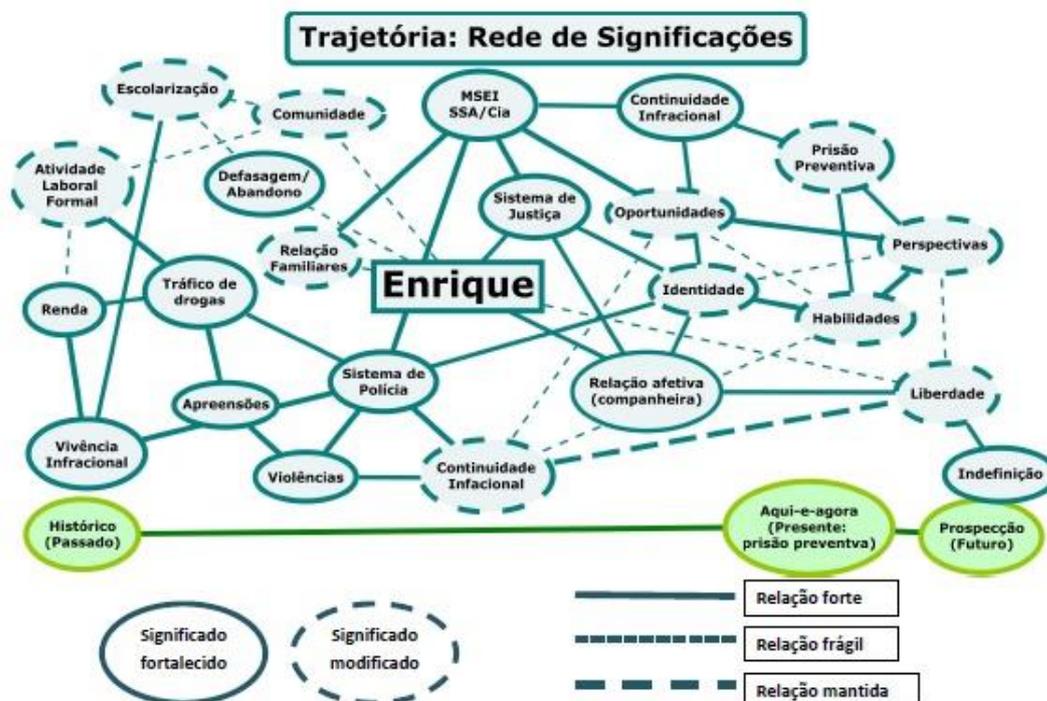


Figura 17 - Rede de Significações de Enrique.  
Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

A escolarização se apresentou, na rede de significações construída por Enrique, como um espaço de violências, descaso, abandono; não foi utilizada como recurso, ao longo de sua trajetória, com vistas a um desenvolvimento pautado no círculo virtuoso.

Os vínculos familiares se mostraram presentes ao longo de sua infância e adolescência, através da relação com a mãe e a avó, mesmo durante o cumprimento da MSEI, porém se mostraram fragilizados após suas prisões, com a falta de contato com a mãe, sendo a companheira o único vínculo afetivo mantido neste período.

O relacionamento afetivo com sua companheira, por outro lado, tem uma significação importante na trajetória de Enrique, que deposita nele suas esperanças em relação ao futuro e perspectivas de mudança e de distanciamento da vida criminal. Embora este recurso não o tenha afastado desta vivência anteriormente, ele faz parte da rede de significações do jovem que o percebe como um apoio essencial em seu curso de vida.

O sistema de justiça, ligado ao aparato policial, revela que significados foram construídos com base em situações de ilegalidade, pautadas em relações violentas que serviram de sustentação para a construção da identidade de “infrator e criminoso”. E o cumprimento da MSEI, que tinha por objetivo proporcionar recursos que possibilitassem o rompimento com esta identidade, não se mostrou uma ruptura na vida infracional de Enrique. Embora, durante a internação, esta seja apontada como um momento de reflexão e de acesso a recursos institucionais que modificaram sua rede de significações, estas modificações não tiveram eco após sua liberação, pois, ao retornar para a rua, Enrique buscou recursos ligados a sua rede infracional, fato que o levou ao sistema prisional.

A prisão, por sua vez, não parece estar alterando a rede de significações de Enrique, que se mantém entrelaçada com a vivência criminal, ao aproximá-lo de “conhecidos do crime”. Os recursos institucionais e materiais são escassos e os recursos semióticos praticamente inexistentes, já que não são percebidos por Enrique, dificultando que o mesmo se imagine em um futuro no qual possa construir uma rede de significações relacionadas a uma vida de descontinuidade infracional.

A morte do irmão, por outro lado, parece ter sido uma ruptura cujo impacto tem provocado sentimentos de tristeza, raiva e vingança, levando-o à construção de uma nova rede de significações voltada à criminalidade, perpetuando o ciclo de violência que faz parte do seu curso de vida.

A prisão, por sua vez, não parece estar alterando a rede de significações de Enrique, que se mantém entrelaçada com a vivência criminal, ao aproximá-lo de “conhecidos do crime”. Os recursos institucionais e materiais são escassos e os recursos semióticos praticamente inexistentes, já que não são percebidos por Enrique, dificultando que o mesmo se imagine em um futuro no qual possa construir uma rede de significações relacionadas a uma vida de descontinuidade infracional.

A morte do irmão, por outro lado, parece ter sido uma ruptura cujo impacto tem provocado sentimentos de tristeza, raiva e vingança, levando-o à construção de uma nova rede de significações voltada à criminalidade, perpetuando o ciclo de violência que faz parte do seu curso de vida.

Sua rede de significações está imersa em sentimentos contraditórios diante da bifurcação trazida pela (des)continuidade infracional. Em certos momentos de sua narrativa, o jovem externaliza seu desejo de se distanciar da vida vivida até o presente momento, em virtude da iminência da morte, porém, em outros, a concretude de uma realidade voltada à

criminalidade que se impõe em sua trajetória parece ter mais forças sobre seus pensamentos e suas prospecções em relação ao futuro.

### 4.1.3 Jovem “fruto” da Rede Socioeducativa

Em meio ao que foi exposto até aqui e com vistas a apresentar uma trajetória de descontinuidade infracional, na próxima seção será exposto o caso de um egresso da medida socioeducativa de internação que, após ser liberado, distanciou-se da vida infracional e, atualmente, trabalha, vive com os pais e não tem qualquer envolvimento com a criminalidade, além de ter expectativas positivas ao imaginar seu futuro.

#### 4.1.3.1 Jesus: quando o futuro se distancia do passado

*Educação não transforma o mundo.*

*Educação muda pessoas.*

*Pessoas transformam o mundo.*

Paulo Freire<sup>37</sup>

O contato com este jovem foi realizado devido à proximidade anterior entre ele e a pesquisadora. Jesus foi acompanhado pela mesma durante o cumprimento da MSEI e o contato foi mantido através de encontros e ligações telefônicas, após sua liberação. O jovem foi informado de todo o teor da pesquisa e todos os direitos que lhe eram garantidos como participante. Aceitou que os encontros fossem gravados e assinou o TCLE. O vínculo estabelecido com a pesquisadora pareceu facilitar a narrativa, mas o jovem preferiu falar sobre sua trajetória sem a utilização do Jogo “Túnel do tempo”.

Jesus é um jovem de 26 anos, caçula de dois irmãos, que vivia com os pais biológicos que o acompanharam durante toda a sua trajetória e, atualmente, mora com os mesmos. O irmão mais velho constituiu família e vive em sua própria residência, porém sempre próximo

---

<sup>37</sup> Frase atribuída ao autor, disponível em [https://www.pensador.com/paulo\\_freire\\_frases\\_educacao/2/](https://www.pensador.com/paulo_freire_frases_educacao/2/).

aos pais. Sua trajetória, como ilustrado na Figura 18, demonstra inúmeras rupturas narradas pelo jovem que demandaram processos de transição, dos quais falaremos a seguir.

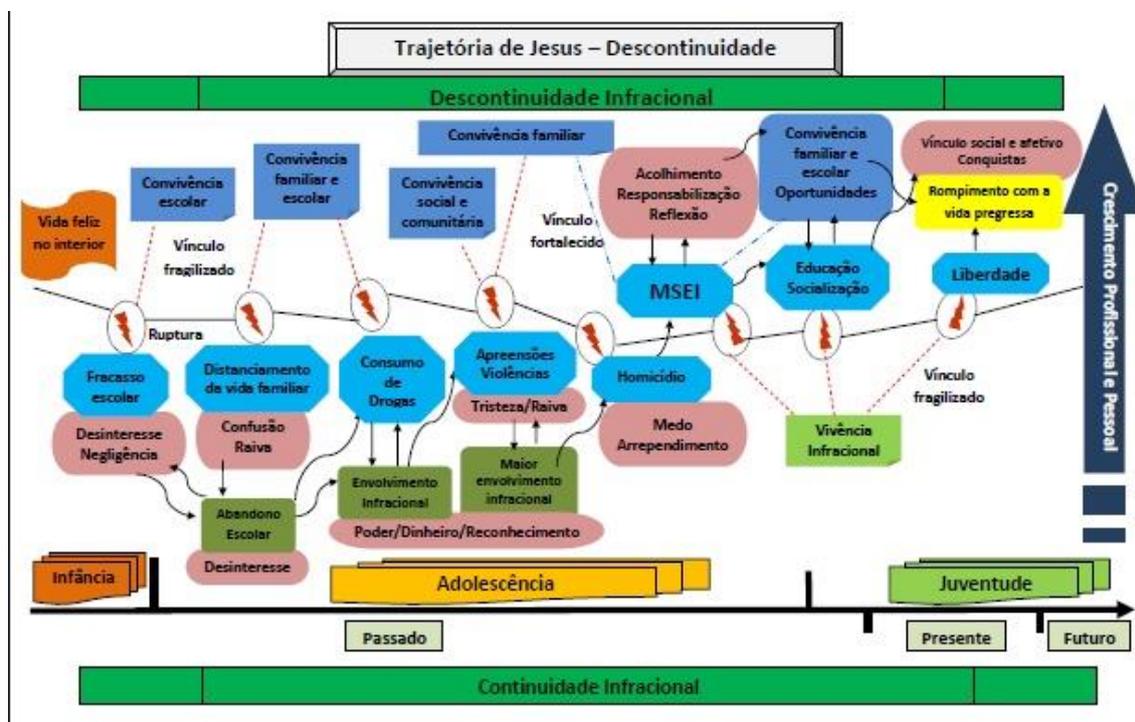


Figura 18 - Trajetória de vida de Jesus.

Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

Jesus relata uma vida tranquila e feliz no interior do Estado junto à família com quem sempre manteve um bom relacionamento afetivo. Também refere inserção na vida escolar, “*minha família sempre foi tudo pra mim, eu era muito feliz, estudava, brincava na rua, dava bem mesmo com todo mundo na escola*”.

O jovem relatou, como sua primeira ruptura, o distanciamento da vida escolar; contou que começou a se desinteressar pela escola ao ser reprovado na 5ª série e que, na 6ª série do Ensino Fundamental, por volta dos 14 anos, sentia-se “*deixado de lado*” e passou a frequentar a escola de forma esporádica. O distanciamento escolar, pautado no desinteresse e na negligência por parte da instituição, foi se acentuando até chegar no abandono escolar, como mostra a fala a seguir:

*Eu reprovei e ninguém nem ligou, depois comecei a ir dia sim, dia não. Ia, ficava um bocado, depois não ia, ia embora, a professora nem percebia se eu ia ou não ia. Eu gostava de estudar, aprendia um bocado de coisa, queria aprender, só que foi ficando chato e eu pensava que aquilo não era importante pra eu no futuro. Um dia resolvi não ir mais.*

A ruptura com a experiência positiva da vida escolar levou o jovem a uma transição não-normativa (Zittoun, 2009; 2012a), o abandono da escola, e, portanto, a uma mudança do pensamento do “querer aprender” para “isso não é importante”. Esta ruptura acabou por trazer impacto em sua forma de agir e na construção de sua identidade, por exemplo, de filho, pois afetou, além dos vínculos escolares, seus vínculos familiares.

Jesus contou que, naquela época, também começou a se distanciar da família e que isso trazia sentimentos de confusão e raiva de si mesmo, pois os pais sempre foram muito importantes e exemplos para ele: *“meus coroa era tudo pra mim, era trabalhadores, mainha sempre doente, mas sempre ali, cuidado da gente, aí não sei o que deu, mas comecei a sair de casa, ficar na rua, me envolver com gente errada”*.

Neste momento também se dá o acesso ao consumo de drogas, que veio através de conhecidos do bairro em que morava e o dinheiro para a compra vinha do trabalho do pai, conforme Jesus relatou: *“todo mundo lá no bairro usava, aí comecei a experimentar, cigarro, maconha, usava quase todo dia, comprava com dinheiro do trabalho de painho”*.

Não nos é possível afirmar se o distanciamento da vida escolar ou familiar foram rupturas que o direcionaram ao consumo de drogas ou se o processo foi inverso, tendo em vista que as rupturas podem ser desencadeadas tanto por fatores externos quanto internos, ou ambos dialeticamente, dada a complexidade do sistema (Zittoun, 2009).

Contudo, é possível perceber que ambos estão relacionados, já que as pessoas fazem parte de inúmeras configurações sociais que criam suas esferas de experiências, e o processo de ruptura-transição está envolvido nestas diferentes esferas que vivenciam ao longo do seu desenvolvimento; além disso, podem ocorrer rupturas em uma única esfera ou em diferentes esferas ao mesmo tempo (Zittoun, 2012; 2012a).

Diante da necessidade de obtenção de mais dinheiro, o jovem começou a trabalhar para o tráfico e a vender drogas. Este envolvimento infracional o levou a inúmeras apreensões na delegacia da cidade e à violência impetrada pelos policiais durante as apreensões, conforme relato,

*Comecei a pegar uns negócio pra vendê, pra ganhar um dinheiro e podê pagar minhas drogas, sem usar o dinheiro de pai. Pegava aqui, vendia ali e assim fui indo, indo, até que os policia me pegou da primeira vez, me soltou logo, da segunda fiquei uns dia na delegacia, na terceira já foi só pau, fiquei um tempão na delegacia, bem um mês, e aí foi pegando, prendendo, batendo, soltando. Acho que mais de 6 vezes.*

As apreensões e a forma de responsabilização, pautadas na violência, ferem totalmente os pressupostos do ECA (Brasil, 1990) e do SINASE (2012) que preveem que o adolescente

seja apreendido, encaminhado ao Juizado da Infância e Juventude para ser ouvido, julgado e que a estada em delegacias deve ser breve e excepcional, somente até que o adolescente seja transferido para unidades socioeducativas.

O jovem ainda relatou que estas situações o faziam ficar cada vez mais triste e com raiva: “*eu saia pior, os policia me batia e eu ficava com raiva, muita raiva e as violência me deixava triste porque não tinha pra quem contar, aí foi só atribulação e envolvimento*”.

Estas micro-rupturas vivenciadas por Jesus com as inúmeras apreensões podem ter levado a micro-processos de transição (Zittoun, 2009; 2012a) que o direcionaram para um maior envolvimento infracional e se transformaram em uma transição mais ampla, com forte impacto em sua trajetória. Estes micro-processos trouxeram alterações em sua identidade e em suas formas de agir diante da vida infracional, ao se envolver cada vez mais com o tráfico de drogas, bem como em relação aos sentimentos de raiva e de abandono que passaram a fazer parte do processo de transição.

Com o envolvimento infracional com o tráfico de drogas, Jesus começou a ter rivalidades com outros adolescentes de bairros vizinhos que culminaram com seu envolvimento no homicídio de um jovem de 19 anos, pelo qual foi apreendido e encaminhado para Salvador, aos 16 anos, para ser julgado pela Vara da Infância e Juventude, conforme conta,

*A gente começou a ter rixa com outros bairro, por causa da droga, era muita gente envolvida, aí um dia encontrei um cara do bairro vizinho, era ele ou eu, foi ele. Nunca pensei que ia matar alguém um dia e matei. Os policia me pegou, fiquei com medo de morrer, mas eles logo me mandou pra Salvador, pro juiz decidir pra onde eu ia. Eu não acreditava naquela parada toda, meus coroa sofreram demais, nunca pensaram em eu envolvido e eu não queria ver eles daquele jeito. Chorei muito, se arrependimento matasse, tava morto.*

O cometimento do homicídio foi uma ruptura importante na trajetória de Jesus, pois trouxe uma mudança em sua percepção sobre si mesmo ao se deparar com um ato para o qual nunca pensara em realizar, além de mudanças em seus sentimentos diante do sofrimento dos seus familiares que desconheciam sua trajetória infracional.

Em Salvador, o adolescente ficou alguns dias na unidade de Internação Provisória, porém logo foi julgado e a sanção foi o cumprimento de MSEI na unidade socioeducativa CASE-Cia. Contou que logo que chegou foi muito difícil e que nem pensava em mudanças:

*Cheguei e foi só atribulação, um mundo de gente diferente, adolescente que queria caçar confusão, eu tava longe da família pela primeira vez, foi muito sofrimento, eu chorava sozinho na contenção e não queria conversa com ninguém, nem com atividade, nem com técnico, queria só ficar na minha, só pensava em fugir dali.*

A ruptura trazida pela internação foi carregada de sentimentos de muito sofrimento, principalmente diante do distanciamento familiar. Embora Jesus tenha relatado que se afastou da família, este afastamento, segundo ele, se deu fisicamente, já que frequentava pouco o ambiente familiar, porém manteve o vínculo afetivo com os pais e o irmão: “*eu ficava pouco em casa, mas quando tava lá era muito carinho com meus coroa, meu irmão, meus sobrinho, mainha e painho sempre foi tudo pra mim e nunca fiquei nem um dia longe deles*”.

Jesus cumpriu dois anos e oito meses de internação: “*foi quase três anos fechado*” e, ao longo desse período, vivenciou momentos bem diferentes. Contou que depois de algum tempo começou a participar das atividades desenvolvidas na unidade,

*Eu vi que ia ficar lá um tempão, não dava pra ficar sem fazer nada, então voltei pro colégio e gostei muito, as pessoas respeitava a gente, tratava com respeito e era preocupado com a nossa situação. Comecei a ir pras oficinas também, Artes, Padaria, Percussão, Informática e vi que podia aprender muita coisa boa. Nessa hora não pensava em mudar não, só queria que o tempo passasse logo.*

Ao longo do primeiro ano de cumprimento da MSEI, Jesus conseguiu progredir nos estudos, indo às aulas, mesmo diante das dificuldades vivenciadas na instituição, relativas a situações de violência, que o expuseram, por vezes, a brigas com outros internos e a punições por parte da equipe.

*Eu comecei a ir pro colégio todo dia, vi que era bom aprender coisas novas, tinha dia que era difícil por causa das briga dos alojamentos, mas eu ia e tentava não me enfiar em nada, ficava na minha, tinha hora que não dava, que eu tinha que brigar e eu briguei algumas vezes, não ia baixar a cabeça, tinha que me defender dos cara que já tirava a medida<sup>38</sup> há mais tempo, aí ia pra tranca, ficava lá um tempo. Mas depois isso passou e eu consegui ficar na minha, ficar de boa, sem me envolver em nada. Nunca briguei com funcionário, foi só com menino mesmo.*

Distanciar-se dos conflitos e brigas que fazem parte do cotidiano de inúmeras unidades socioeducativas pode se transformar em uma luta interna diária, pois a violência que permeia as relações sociais se repete nas unidades socioeducativas, nas quais os adolescentes mais antigos, mais velhos ou mais experientes, vitimizam os mais novos, usando a violência como resposta a outras violências vividas. Para alguns adolescentes, “a história de violências e crueldades está, ao mesmo tempo, inscrita nas relações sociais cotidianas e como um aspecto inseparável das demais expressões que vão se revelando nos seus modos de ser”. Para muitos, neste sentido, “existir neste mundo de repetições e valorização da violência é aprender a lidar

---

<sup>38</sup> Gíria utilizada para a expressão “cumprir a medida socioeducativa”.

com seus próprios medos e angústias, é procurar ser na inospitalidade desse contexto” (Melo, 2014, p.72) que é viver e conviver em uma unidade de internação.

Jesus também contou que começou a se envolver de forma mais ativa nas atividades propostas pelas oficinas, principalmente na Oficina de Padaria, que lhe trouxe o orgulho de dar aos pais os pães feitos com suas próprias mãos.

*Sempre fui da Padaria, a gente fazia um monte de pão diferente e quando tinha festa, Dia das mães, Natal, era tudo a gente que fazia, a gente fazia de um tudo mesmo, e as pessoas ficava dizendo como estava bom, gostoso e a gente ficava feliz, ainda mais que os parente ainda levava os pão que a gente tinha feito.*

A participação na oficina de Padaria foi uma ruptura, vivenciada durante o cumprimento da MSEI, que possibilitou uma transição para uma nova visão de si mesmo, um novo posicionamento vivenciado através da aquisição de novas habilidades que proporcionaram orgulho de fazer algo bom, principalmente para os pais.

A Oficina de Percussão, preferida do jovem, através de sua inserção e participação frequente demonstraram sua habilidade e interesse musical, o que o levou a participar de um curso de Música oferecido pela Universidade Federal da Bahia, com outros adolescentes participantes da oficina.

*A percussão eu gostava muito, demais mesmo, adoro música até hoje. Eu ia pra oficina, aprendia tudo que podia, até que um dia apareceu um curso e a gente foi pra faculdade da Bahia, estudar com um monte de gente diferente, lá ninguém sabia quem era a gente, de onde a gente vinha, achava que era de uma colégio, coisa assim. Aprendi muito nesse curso e era legal porque a gente saía e conhecia gente diferente.*

No entanto, a participação em um curso externo à unidade foi além do processo de transição que o levou a novas competências, voltadas à aprendizagem. Esta experiência lhe possibilitou uma nova percepção e um novo posicionamento de si, bem como o estabelecimento de novas emoções e novos valores em relação a sua vida (Zittoun, 2009), presentes no seu processo de transição com vistas ao distanciamento da imagem de “infrator”.

Eis o relato de Jesus:

*O mais legal desse curso foi no final, ninguém sabia quem a gente era, aí teve um amigo secreto e o pessoal da unidade conseguiu comprar umas coisinha pra gente poder participar da brincadeira. Depois da brincadeira, a gente já tinha combinado antes, a gente contou de onde a gente era. Foi incrível, as pessoas não acreditavam, diziam que nunca iam falar isso da gente, que nunca ia pensar que a gente tava em medida, que pensava que a gente era de uma escola, um abrigo, mas nunca de medida socioeducativa. Foi muito legal esse dia.*

Esta ruptura com a identidade de “infrator” e o poder se imaginar em outro papel não relacionado à vida infracional foram importantes para Jesus perceber que a MSEI poderia ser

uma coisa boa na sua vida, e que poderia ter ganhos com esta experiência, embora ela ainda lhe trouxesse sofrimento.

*Vi que dava pra levar de boa, o ruim mesmo era a distância da família, ficar sem ver meus coroa por um tempão era muito difícil, só fazia sofrer, mas eu tinha que ficar ali, pagar pelo que fiz, pelo erro que cometi, aí comecei a pensar diferente, a pensar em não me envolver mais, em sair da vida do crime, a dar orgulho pra minha família e comecei a fazer tudo que aparecia, tudo que era curso, atividade, ia pra escola sempre, até que a situação estava crítica, só que ninguém mexia comigo mais, porque sabia que eu queria tirar minha medida pra frente<sup>39</sup>”.*

Embora a presença da família não fosse constante, em virtude das dificuldades financeiras para se deslocar do interior para a Capital, onde se encontrava a unidade socioeducativa, o contato era permanente, através de ligações telefônicas semanais e de visitas feitas sempre que possível. O apoio familiar se mostrou muito importante para o adolescente que referiu ser preciso mudar para dar orgulho aos pais, que nunca o abandonaram, mesmo diante do seu erro.

*Tenho que mudar, paiinho e mainha não merece sofrer mais, sempre estão do meu lado, nunca me deixaram na mão, vem me vê sempre que pode e minha mãe chora toda vez, diz que não aguenta me ver aqui nesse lugar. Era bom se pudesse ver sempre, todo dia ou toda semana, mas o dinheiro não dá e isso deixa a gente triste, porque sei que eles tã do meu lado, pra eu mudar de vida.*

O jovem relatou, ainda, sua aproximação junto aos funcionários da instituição, tanto os orientadores de medida, responsáveis pela segurança, quanto junto à equipe técnica, com os quais passou a estabelecer um vínculo de confiança, auxiliando, inclusive, na manutenção do funcionamento da unidade,

*Percebi quem queria o meu melhor, que fora a minha família, era quem trabalhava na unidade. O pessoal me dava conselho, me apoiava e eu vi que era melhor estar do lado deles, quando alguma coisa ia dar errado lá dentro. Teve vez de ver adolescente tramando fuga, funcionário entrando com droga, tudo isso era errado, era da vida do crime e eu não queria mais me complicar, ali era um lugar de melhora, de mudança e eu queria isso pra mim. Comecei a ajudar o pessoal da equipe e evitar problemas lá dentro, o que foi bom pra mim, porque fiz o que era certo.*

O desenvolvimento humano também se pauta na necessidade dos indivíduos de fazer sentido para o mundo em que vivem e, para isso, precisam buscar elementos simbólicos que permitam alcançar este sentido. A imaginação pode ser um destes elementos, pois exige ação e liberdade de pensamento (Vigotiski, 1994, Zittoun, 2015a). Neste sentido, Jesus, passou a se sentir livre das imposições cotidianas da privação de liberdade, relacionadas às regras

---

<sup>39</sup> Gíria utilizada para explicar o objetivo de cumprir a medida socioeducativa sem envolvimento em situações que pudessem prejudicar seu desenvolvimento e, principalmente, sua liberação.

impostas pela “vida no crime”, imaginando-se além do aqui-e-agora e ao lado de quem ele acreditava estar certo. Isso o auxiliou na superação das dificuldades impostas por período e no processo de transição para uma trajetória de descontinuidade infracional.

O jovem credita ao seu comportamento, como o de outros adolescentes, as oportunidades que veio a ter ao longo do tempo,

*Por causa do meu comportamento, da participação em tudo, de cumprir a medida de boa, sem me entrar em nada,<sup>40</sup> tive muitas coisas boas, tive saída para eventos, pra passeios, me apresentei em evento com a Batucase<sup>41</sup>, fui no teatro, cinema, no Projeto Tamar, também participei no projeto do Carlinhos Brow<sup>42</sup>, que aprendi muito sobre áudio e vídeo, artes, tenho um monte de fotos que sempre olho. Eu e mais uns caras que também tiravam a medida pra frente, tudo foi muito bom pra nós.*

As micro-rupturas trazidas pela internação e os processos de transição podem ser percebidos durante todo o cumprimento da MSEI. Jesus começou a mudar sua forma de pensar a medida e o que percebia como “certo e errado”, isso o fez repensar sua forma de agir e refletir sobre as ações do passado e do futuro, movimento necessário para que a imaginação se fizesse presente e pudesse auxiliar nos processos de transição (Zittoun, 2009, 2012a).

Entre tantas rupturas com a vida infracional, durante o cumprimento da MSEI, uma se destacou na trajetória de Jesus: sua inserção em um projeto ligado ao SESI, no qual o adolescente pôde cursar o ensino médio em uma instituição de ensino profissionalizante no SENAI. Durante sua participação neste projeto, chamado ViraVida<sup>43</sup>, Jesus estudou fora da unidade, fez novas amizades e começou a projetar seu futuro na cidade de Salvador, distante de sua cidade de origem,

*Também comecei a participar do ViraVida, estudei no SENAI, aprendi coisas novas e recebia um dinheirinho que ia pro banco; quando saí, tinha uma graninha que deu pra eu alugar um lugar, pequeno, mas que era só meu. Lembra quando a gente foi abrir a conta no banco, lembra do policia que tinha lá no banco? Nunca vou esquecer que aquela foi a primeira vez que não tive medo. (à época, o adolescente comentou que aquela era a primeira vez que estava próximo da polícia sem estar pensando em fugir dela e sem ter medo de sua presença).*

A inserção no projeto não apenas possibilitou a aquisição de novas competências, uma nova identidade, novas formas de pensar e agir, mas também possibilitou o acesso a um ganho financeiro, através de uma bolsa de estudos que possibilitou ao jovem, após sua liberação, alugar um pequeno imóvel para iniciar uma nova trajetória em uma cidade diferente da sua

---

<sup>40</sup> Gíria utilizada para dizer que não se envolve em confusões, em situações com outros educandos ou profissionais.

<sup>41</sup> Grupo de percussão da CASE-Cia, ligado aos participantes da Oficina de Percussão.

<sup>42</sup> Projeto Pracatum, disponível em <http://www.pracatum.org.br>.

<sup>43</sup> Disponível em <http://www.viravida.org.br/>.

cidade natal. Esta formação também lhe garantiu acesso a um emprego, que permitiu que o jovem trouxesse seus pais do interior para morar com ele.

*Já saí com trabalho, daí deu pra logo alugar um lugar maior e trazer meus coroa pra viver aqui, eles sente falta do interior, mas tá bom aqui, longe de confusão. Comecei até a namorar, não sei se vai dar certo, mas gosto muito dela. Ela estuda, faz faculdade e quer que eu faça também, estou pensando aqui, não sei se levo jeito, penso em um curso mais técnico, mas vamo vê no que vai dar. Quero continuar estudando, trabalhando e curtindo a vida também.*

O jovem, ao transitar por espaços que iam além da unidade de privação de liberdade, pode se perceber em diferentes contextos, exercendo diferentes papéis e pode transformar o momento de sofrimento, de privação de liberdade, de distanciamento da família, em pequenos momentos de conquistas, que propiciaram novos vínculos sociais e afetivos e novas oportunidades. Isso impulsionou o desenvolvimento de autoconfiança, autoestima e, principalmente, reconhecimento de novas habilidades e competências que o deslocavam da figura de “infrator”, de “interno” para a figura de “jovem” e que lhe permitiram imaginar seu futuro diferente do passado, rompendo com sua trajetória infracional.

Jesus foi liberado próximo de completar 19 anos, mas manteve o vínculo com o Projeto ViraVida até finalizar o ensino médio, em 2011, quando o projeto formou sua primeira turma.

No momento de nosso último encontro, estava morando com os pais, na cidade de Salvador, trabalhando em uma instituição privada de ensino, como auxiliar de serviços gerais, e namorava há mais de um ano uma garota que conheceu no projeto.

Em contatos posteriores, o jovem informou que voltou para o interior, sua cidade de origem, após ficar alguns meses desempregado na Capital, após ter sido demitido da empresa por corte de pessoal em virtude da crise econômica. Este retorno foi pensado junto aos pais e o irmão, pois no interior não teriam o custo do aluguel e o jovem poderia “fazer bicos” com o irmão, ou seja, trabalhar de maneira informal. Sobre os planos de continuar a estudar, Jesus disse que não desistiu, mas que a situação agora “está difícil” e que precisava de um emprego formal para garantir o pagamento dos estudos. Também relatou ter terminado o relacionamento com a namorada por questões de ciúmes de ambos, porém mantém contato e amizade.

Podemos perceber, na trajetória de Jesus, uma rede de significações que envolveram tanto os recursos ligados à vida infracional, como diversos recursos disponíveis e utilizados pelo jovem para uma transição para a descontinuidade infracional; estes últimos, entretanto,

se mostraram como sistemas interligados entre si e que se retroalimentaram de forma positiva ao longo do seu curso de vida, conforme ilustrado na Figura 19.

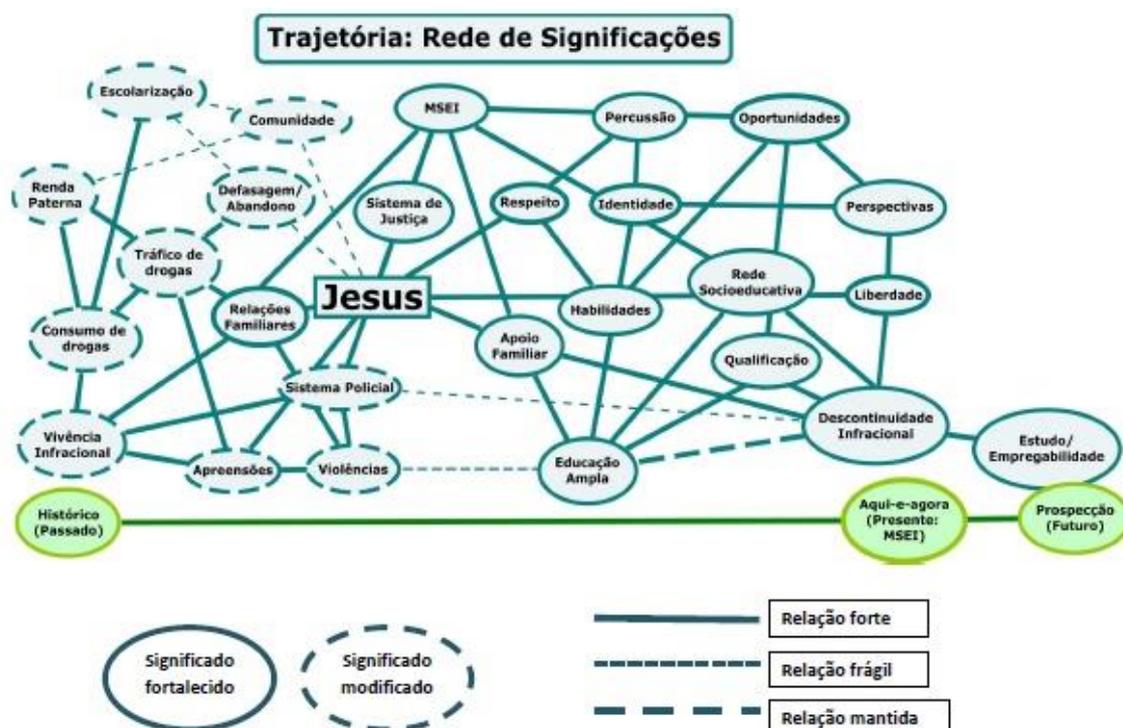


Figura 19 - Rede de Significações de Jesus.  
 Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

O apoio familiar se mostrou um recurso importante para superar a ruptura trazida pela privação de liberdade e, principalmente, para a transição para uma vida distante da criminalidade. Mesmo diante da escassa presença física, a presença afetiva e a preocupação constante da família com o desenvolvimento do adolescente, bem como apoiando seu projeto de vida após a liberação, foram essenciais para que o jovem elaborasse um plano concreto que pudesse superar os possíveis obstáculos para ser colocado em prática.

O significado do ambiente escolar, inicialmente relacionado ao desinteresse e ao abandono, passou a ter a conotação de um espaço de possibilidades de mudança. Foi, portanto, reconstruído em sua rede de significações, tornando-se parte importante ao se interligar a outros elementos, como novas habilidades, sentimento de respeito, novas perspectivas. Esta nova construção de significados a respeito da escolarização impulsionou o adolescente para buscar novas oportunidades de inserção educacional e social.

O sistema de justiça, a partir da ação policial, se apresentou com significados atrelados à violência ao longo de sua trajetória; entretanto, este sistema passou a ser visto como aliado,

tendo seu significado de apoio fortalecido, a partir do cumprimento da MSEI. Neste sentido, a MSEI se apresentou como uma ruptura na trajetória infracional do adolescente. Entretanto, vale destacar que esta ruptura foi perpassada por inúmeros outros sistemas, nos quais diversos recursos estavam disponibilizados para o adolescente e, principalmente, foram percebidos e utilizados por ele ao longo dos processos de transição para a construção do futuro distante da vida infracional.

Entre os diferentes recursos, a educação, em sua forma mais ampla, se mostra bastante utilizada pelo jovem durante o cumprimento da MSEI. Esta formação educativa envolve não apenas o ensino regular, ministrado dentro da unidade socioeducativa, ou suas oficinas de arte-profissão, mas abarcam, principalmente, os espaços educativos que estão fora da unidade, atendendo ao preceito de incompletude institucional previsto, preconizado e incentivado pelo SINASE (2012).

A incompletude institucional prevê que as unidades socioeducativas devem buscar apoio na sociedade civil e nas redes de apoio que as cercam, com vistas a inserir os adolescentes em programas, projetos, atividades, cursos, que propiciem sua inserção em contextos mais amplos e variados, possibilitando amplificar seus vínculos sociais para além dos muros da instituição.

A rede de significações construída por Jesus revela que ele teve acesso a sistemas que demandaram transformações pessoais importantes e relevantes para que o adolescente pudesse exercer reflexividade sobre os recursos disponíveis e a melhor forma de utilizá-los com vistas à superação das rupturas impostas pela privação de liberdade, bem como para que pudesse imaginar um futuro distante da vida infracional.

Os vínculos pessoais e afetivos estabelecidos durante o cumprimento da MSEI, interna ou externamente à unidade socioeducativa, também foram importantes neste processo e se mostraram recursos utilizados pelo adolescente para lidar com o sofrimento pelo distanciamento familiar ou nos momentos de indecisão sobre que caminho seguir no processo socioeducativo.

## 4.2 Uma perda no meio do caminho

Gostaria de compartilhar que, ao iniciar a coleta de dados, dois jovens que cumpriram MSEI, e que relatavam distanciamento do envolvimento infracional, propuseram-se a participar desta pesquisa.

Foram realizados os primeiros contatos, com cada jovem individualmente, explicando o teor do estudo, seus objetivos e os procedimentos adotados para sua realização. Ambos concordaram em marcar novos encontros, que ocorreriam cerca de um mês após este primeiro momento.

Passados alguns dias do meu primeiro contato com um dos jovens, recebi uma ligação da orientadora de medida que havia indicado seu nome. Nesta ligação, a mesma informava que Filipe tinha sido assassinado, aos 25 anos, com uso de arma de fogo em uma rua próxima a sua residência, em setembro de 2016.

Esta notícia foi muito impactante pra mim, por algumas razões. Primeiro, porque tive oportunidade de acompanhar este jovem, por cerca de dois anos, quando atuei na unidade socioeducativa; segundo, porque, ao que constava, o mesmo estava distante da vida infracional, estava trabalhando em uma atividade informal e tinha acabado de se unir a uma jovem que também trabalhava e com quem vivia um relacionamento estável e feliz. Sua rede de apoio, envolvendo sua companheira, familiares e amigos, pode ser percebida em uma rede social extensa e consistente. Filipe recebe, até hoje, inúmeras demonstrações de afeto, carinho e mensagens de amizade, admiração e saudade, além de tristeza por sua morte.

Embora o adolescente e seus familiares e amigos garantissem que o jovem não tinha mais qualquer envolvimento criminal, o mesmo foi preso em flagrante, em dezembro de 2015, três anos após ser liberado da MSEI, por tráfico de drogas, conforme divulgado em diversos meios de comunicação eletrônicos que o intitulavam como “traficante da Boca do Rio”.

Em março de 2016, houve a primeira movimentação em seu processo, ao qual o jovem respondia em liberdade, e a audiência de ajuizamento foi agendada para novembro de 2016, mas sua morte chegou antes de seu julgamento.

Filipe, um jovem preto de um bairro pobre e violento, assim como Bibia, Santos e o irmão de Enrique, junto com outros inúmeros adolescentes e jovens pelo país, se tornaram meros números que entram para as estatísticas e que alimentam os dados dos Mapas da Violência. Além disso, corroboram os achados de inúmeras outras pesquisas realizadas no

país (Borges; & Cano, 2014; Cerqueira; & Coelho, 2015; Cerqueira et al., 2016; Waiselfisz, 2011, 2012, 2014, 2015, 2017) que apontam estas mortes no Brasil como uma questão que vai além das questões sociais, mas como uma questão de saúde pública e de direitos humanos, tendo em vista o grau de vulnerabilidade desta população quando se trata de morte por causas externas, principalmente relativas ao homicídio com o uso de arma de fogo.

Sobre a morte de Filipe, nada foi divulgado pelos meios de comunicação ou meios legais e as motivações e as circunstâncias do fato não foram explicadas até o momento da finalização deste trabalho. Este fato corrobora o baixo índice de esclarecimento sobre os homicídios no Brasil, que tem variado entre 5% e 8% na última década, tendo tido seu ápice em 2009, com 9,6% de casos solucionados, enquanto este índice é de 65% nos Estados Unidos e de 80% na França (Cerqueira et al., 2016; Waiselfisz, 2014). Esta falta de esclarecimento pode servir de base para a divergência entre o discurso da Segurança Pública e os dados apresentados por outras instituições e, muitas vezes, pela própria Segurança Pública sobre as circunstâncias envolvidas nos homicídios ocorridos no país, já que os homicídios envolvendo a atuação policial têm crescido ao longo dos anos.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: IMAGINANDO FUTUROS POSSÍVEIS

*Se queres compreender o futuro, estuda o passado.*

Confúcio<sup>44</sup>

O futuro, para nós humanos, apresenta-se regulado por uma complexa construção de significados, a partir de orientações sociais, de “como deve ser”, e é reconstruído internamente a partir da reflexão de “como eu quero ser”, o que remete a pontos de bifurcação muito complexos. Ao caminharmos para o futuro, deparamo-nos com restrições que nos separam das trajetórias reais.

Uma das características importantes da restrição é a sua função de possibilitar a emergência do passado para o futuro, integrando o que já existe, estendendo o passado ao momento presente e ao que poderá emergir, ou seja, às possibilidades futuras. As restrições que podem ser materiais, contextuais ou pessoais, apresentam-se como uma divisora no processo de “tornar-se” (Valsiner, 2014).

A imaginação, a princípio, está livre destas restrições, pois podemos pensar sobre o passado distante e recente, sobre o passado que nunca se tornou realidade e sobre o futuro imediato ou longínquo (Zittoun & Gillespie, 2014), porém, as características e limitações impostas por alguns contextos podem dificultar o se imaginar em outro lugar ou em situações diferentes das vividas, dificultando, desta forma, o processo de transição diante das rupturas.

A imaginação, portanto, está presente no processo de ruptura-transição no curso de vida de todo ser humano. Entretanto, Zittoun (2012), ao pensar sobre os cursos da vida, refere que as trajetórias tendem a apresentar transições que são normativas, esperadas socialmente, criando um “círculo virtuoso” de desenvolvimento, conforme ilustrado na Figura 20.

---

<sup>44</sup> Frase atribuída ao autor, disponível em <https://www.pensador.com/frase/MTQxMA/>.

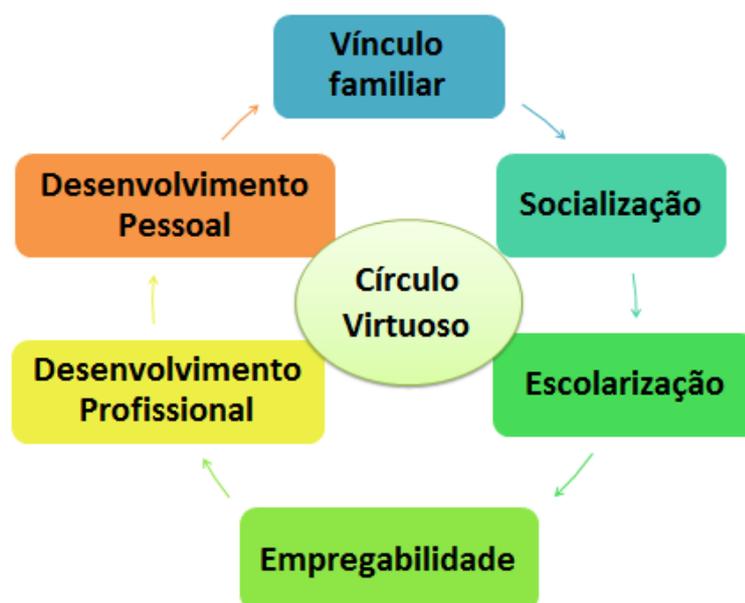


Figura 20 - Círculo virtuoso (Zittoun, 2012).  
 Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

Este círculo virtuoso (Zittoun, 2012) envolve inúmeros processos, inclusive pautados na imaginação, com vistas a mudanças voltadas para a condução do indivíduo no caminho de um desenvolvimento socialmente considerado saudável, com base na cultura coletiva. Sabemos, entretanto, que esta circularidade não é linear e que os caminhos trilhados apresentam inúmeras bifurcações e podem ser muito diferentes para diferentes indivíduos, a depender do contexto cultural e socioeconômico no qual estão inseridos.

Este modelo de desenvolvimento precisa ser discutido e, principalmente, questionado quando nos deparamos com trajetórias tão carregadas de rupturas e transições não-normativas, como as apresentadas pelos adolescentes e jovens desta pesquisa. Portanto, é preciso pensar sobre as possíveis contribuições que permitam minimizar as violências e as limitações vivenciadas nestas trajetórias, potencializando as oportunidades, através da garantia de direitos até então inacessíveis e, com isso, criar espaços de mudanças em direção a um desenvolvimento que cause menos angústia e sofrimento a estes sujeitos.

## 5.1 Trajetórias que se cruzam e redes que se entrelaçam.

Os participantes da pesquisa revelaram, a partir de suas narrativas, uma trajetória de inúmeros processos de rupturas e transições. Entre as principais rupturas apontadas, algumas se sobressaem, principalmente por fazerem parte do envolvimento e da continuidade infracional, conforme ilustrado na Figura 21.

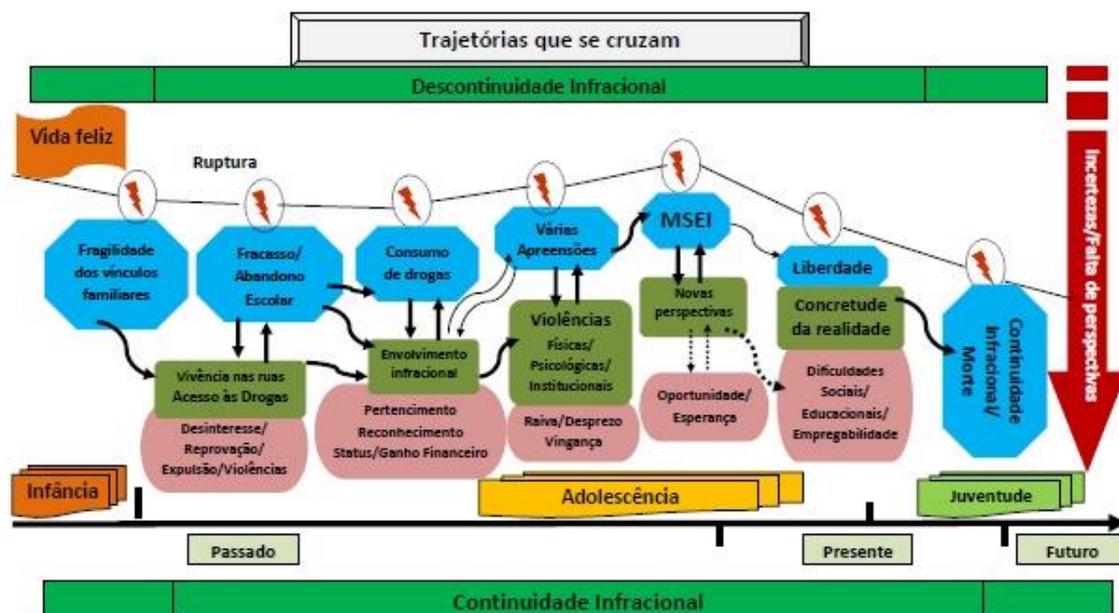


Figura 21 - Aspectos comuns nas trajetórias de continuidade infracional dos participantes da pesquisa  
Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

Nestas trajetórias é possível perceber as restrições impostas a estes sujeitos quanto à disponibilidade e à utilização de recursos que poderiam permitir a superação de barreiras, com vistas ao processo de transição necessário para um desenvolvimento que atenda as expectativas socioculturais e legais. Entre os recursos simbólicos disponíveis, poucos são, de fato, percebidos como tal pelos adolescentes e jovens, o que demonstra que vivenciam uma situação de vulnerabilidade, conforme discutido anteriormente neste trabalho, o que dificulta a construção de uma rede de significações que possa auxiliá-los em sua trajetória de descontinuidade infracional.

Vale salientar que os recursos não são isolados entre si, mas abarcam uma rede de significações que se entrelaça e se retroalimenta. Esta rede pressupõe que estes recursos estão interligados e que um elemento não pode ser analisado de forma isolada dos demais, o que

exigiu, da pesquisadora, uma visão mais ampla em direção ao contexto macrosocial no qual as histórias individuais se materializam.

Os participantes destacam uma infância junto aos seus familiares, porém, narram distanciamento ou rompimento do vínculo familiar em algum momento do curso da vida. Este fato pode ser considerado um agravante para o envolvimento infracional. Entretanto, cabe pensarmos que contextos familiares são estes, no sentido de como funcionam as redes de apoio que poderiam servir de suporte na promoção de educação e do convívio destas famílias juntos aos filhos adolescentes. Estas famílias, por sua vez, também se encontram diante de contextos violentos, pautadas no desemprego ou subemprego, no distanciamento escolar, no tráfico de drogas, situações que acabam por expor todos os seus membros a situações de vulnerabilidade.

Outro ponto apontado pela maioria dos participantes se refere ao distanciamento da vida escolar. Por motivos diferentes, uma ruptura comum e importante na trajetória destes sujeitos se mostra relacionada ao fracasso e ao abandono escolar. Com exceção de Bibia, todos os demais participantes referiram ter abandonado a escola em séries iniciais da escolarização, após inserções intermitentes, reprovações e distorções idade-série que culminaram em expulsão ou abandono da escola.

Neste sentido, as escolas acabam expulsando as crianças e os adolescentes, via repetidos fracassos, o que dificulta o seu acesso às expressões culturais, excluindo-os do direito à educação. Eles se tornam os “alunos invisíveis, marcados pela rejeição e pela falta de preocupação do sistema educacional, até mesmo, de muitos educadores, em relação a suas histórias, seus contextos, suas dificuldades” (Padovani, 2013, p.156).

Os dados do ano de 2014 do IBGE (2015) apontam uma taxa de analfabetismo de 2,3%<sup>45</sup> na faixa etária de 15 a 24 anos da população em geral. Já entre os adolescentes privados de liberdade, conforme dados do CNJ (2012), esta taxa era de 8%, ou seja, quatro vezes maior, sendo que, no Nordeste, este índice chegava a 20%.

Em média, os adolescentes privados de liberdade param de estudar aos 14 anos de idade; a maioria revela não frequentar a escola antes de ser apreendido e 86% declaram que as últimas séries cursadas foram do ensino fundamental, o que demonstra que não concluíram a formação básica, além de apresentarem alto índice de defasagem idade-série (CNJ, 2012).

---

<sup>45</sup> Neste índice não se considera o analfabeto funcional.

Vale destacar que a escola tem relevante papel na socialização de crianças e adolescentes e, conseqüentemente, no seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, a escola tem, em seu bojo, a responsabilidade não apenas de escolarização, mas, de formação humana, promovendo, sobretudo, interações positivas na vida dos sujeitos.

Os adolescentes e jovens deste estudo narraram seu distanciamento da vida escolar atrelado não somente às questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, como as reprovações, mas também às situações de violência vivenciadas no ambiente escolar, como o envolvimento em brigas com outros adolescentes e com profissionais que atuam na instituição. Estas situações acabaram por se tornar motivos de expulsão que os “empurravam” para trajetórias que excluía a escola e os aproximam de espaços e interações que favoreceram sua entrada na vida infracional.

Esta maneira de agir das instituições escolares pode ser vista, então, como um fator de risco para o envolvimento infracional. Diante da realidade precária que perpassa muitas instituições de ensino, existe um abismo entre o discurso e a prática quanto à universalização e, principalmente, quanto à qualidade do ensino para adolescentes e jovens, fatores que diminuem “as chances da escola constituir-se em um espaço significativo para os jovens” (Corrochano et al., p.9).

A escola, para parte dos participantes, perdeu seu significado de espaço de aprendizagem, de interação social, de convivência positiva e de perspectiva em relação ao futuro, como o acesso a uma profissão ou a habilidades que permitam o ingresso no mundo do trabalho. Os adolescentes relataram ter perdido o interesse pelo que vivenciavam na escola em favorecimento das experiências vivenciadas na rua, com possibilidades de ganho e diversão, além de os tornarem visíveis perante a comunidade, conforme apontam Melo (2014), Rocha (2011), entre outros.

Suas narrativas referiram a aproximação com grupos de pessoas que incentivava o consumo de drogas e possibilitava o acesso a armas, experiências que ocorreram a partir de sua vivência nas ruas, ao se distanciar da escola.

A rua, neste sentido, pode ter proporcionado o sentimento de liberdade em um espaço de socialização, de construção de identidade. Entre “esquinas e becos as histórias, ideais e conflitos se entrecruzam e se socializam” (Rocha, 2011, p. 134). Este compartilhamento de histórias potencializa e multiplica ideias e pactos, inclusive voltados ao comportamento criminoso (Rocha, 2011), elementos simbólicos que servem de recursos para os processos de ruptura-transição em direção ao envolvimento infracional.

As narrativas apontaram, ainda, para a relação entre fracasso/abandono escolar e a aproximação ao consumo de drogas. Entretanto, não pretendemos afirmar que uma situação se sobrepõe a outra, ao contrário, percebemos ambas como situações que acabam por ocorrer simultaneamente, num processo dialético. O distanciamento da instituição escolar está entrelaçado com o consumo de drogas, conforme a perspectiva de rede, em que um sistema está ligado a outro e ambos se modificam ao se movimentarem.

Os adolescentes e jovens participantes deste estudo referiram início do consumo de drogas entre o fim da infância e o início da adolescência, entre 11 e 14 anos, e também apontaram para a experimentação como porta de entrada para o consumo, inclusive tendo sido as drogas lícitas, como o álcool e o tabaco, as substâncias com as quais tiveram os primeiros contatos.

Como os participantes da pesquisa realizada pela CNJ (2012), os sujeitos deste estudo relataram consumo de drogas lícitas e ilícitas desde muito cedo e este consumo, muitas vezes, pode acarretar dívidas que são pagas com o trabalho dentro das organizações, principalmente em “áreas reconhecidamente marcadas pela pobreza e pela fragilização da capacidade de proteção das famílias” (CNJ, 2012, p.15).

A pesquisa do CNJ (2012) destaca, ainda, que a maioria dos adolescentes tem seu primeiro contato com o “mundo das drogas” não como “trabalhador” do tráfico, mas como usuário. O uso de drogas ilícitas acaba por expor o adolescente ao “mercado da droga”, tornando-o mais vulnerável ao envolvimento infracional, tendo em vista o acesso às organizações ligadas ao tráfico.

Contudo, como o consumo de droga geralmente antecede o envolvimento infracional (Padovani, 2013; Zaluar, 2004; Zappe, 2010), ele acaba sendo apontado como o “culpado” por este envolvimento. Além disso, muitas pesquisas indicam a responsabilização das famílias que, por serem “desestruturadas”, acabam por expor seus filhos ao consumo e ao tráfico (Cruz, 2010).

Entretanto, se faz necessário ir além e, neste sentido, é preciso olhar para a utilização das drogas como uma questão social que se mostra um enorme desafio, pois envolve inúmeros fatores que não têm sido considerados pelo Estado e pela sociedade civil na elaboração de políticas públicas, fazendo com que estas apresentem resultados incipientes frente aos objetivos a serem alcançados. Pensar a prevenção ao consumo de drogas é pensar sobre um importante fator relacionado ao envolvimento infracional que leva inúmeros adolescentes ao aprisionamento e à morte (Moraes, 2016).

Operadores do sistema socioeducativo apontam, por exemplo, que o adolescente, ao se submeter às normas impostas pelo tráfico, acaba por adquirir novas posturas e também acaba por assumir todos os riscos inerentes a esta nova vida como algo estabelecido e impossível de se distanciar, fator que o torna ainda mais vulnerável à reincidência e às mais diversas formas de violência (Zanchin, 2010).

Várias pesquisas e levantamentos realizados por estudiosos e organizações ligadas aos temas da adolescência e do envolvimento infracional apontam para o significativo aumento do índice de atos infracionais ou crimes relacionados ao tráfico de drogas nos últimos 20 anos, destacando que este tipo de infração está entre as três mais praticadas por adolescentes e jovens em todo o Brasil (Almeida, 2006; CNJ, 2012; Cruz, 2010; Governo da Bahia, 2011; Lourenço, 2013; Pereira et al., 2015; SDH, 2011; 2017; SNJ, 2015; Truffi, 2015; entre outros).

O tráfico de drogas tem se apresentado como uma das maiores expressões do crime organizado, tornando alvo de diversas violências não apenas os envolvidos diretamente em suas ações, mas toda a sociedade (S.C. Silva, 2012).

Informações divulgadas pela ONU, por exemplo, citadas por J. F. Guimarães (2014), dão conta de que os lucros estimados com o tráfico de drogas e outras atividades ilegais, em 2013, chegaram a 870 bilhões de dólares ao ano. Este dado reforça o caráter de “trabalho” das atividades realizadas por inúmeros adolescentes envolvidos com a criminalidade que enriquecem o mercado e atuam como importante fonte de renda.

No entanto, o autor ressalta que, embora possa parecer que adolescentes e jovens que atuam como vendedores, aviões, gerentes sejam os grandes beneficiários desta organização milionária, na verdade são apenas os assalariados que, como tantos outros trabalhadores, não possuem segurança previdenciária, salarial, sendo nada mais que os “excedentes” do mercado (J. F. Guimarães, 2014). Vale destacar, nestas atividades, a exposição à ilegalidade e suas sanções penais, bem como a violência, a precariedade laboral e os riscos de saúde e morte.

O tráfico de drogas, neste sentido, apresenta uma relação perversa com o mercado de trabalho, sendo que este último se mostra restrito tanto quanto ao acesso como quanto ao ganho financeiro que, ligados à falta de perspectivas de um projeto de vida, contribuem para o envolvimento na prática de atos infracionais. Neste contexto, o tráfico se apresenta com características atraentes, pois oferece vantagens simbólicas, como o *status* social, a autoestima e a sensação de virilidade, e financeiras, como o ganho rápido e a possibilidade de acesso a

bens de consumo, vantagens buscadas por tantos adolescentes para serem respeitados e temidos na comunidade (Brioli, 2009; Doria, 2009; Zaluar, 2004).

Vale destacar, ainda, a relação entre o tráfico de drogas e outros atos infracionais, como o roubo, além da relação com a ocorrência de homicídios. Adolescentes privados de liberdade revelam esta relação que pode, inclusive, ser percebida nos altos índices de homicídios em áreas tomadas pelo tráfico, seja por rivalidades entre gangues ou traficantes rivais, pela disputa por pontos de venda, para resolver conflitos relativos às organizações criminosas ou mesmo para pagar dívidas relacionadas ao consumo (Moraes, 2016; S.C. Silva, 2012).

A relação com as drogas se apresenta, para os participantes desta pesquisa, numa rede de significações que vai além do consumo, do prazer, do sentimento de pertencimento a um grupo específico, mas está imbricada em sua aproximação com o tráfico e com possibilidades reais de mobilidade social. O acesso a bens de consumo, como roupas e calçados de marca, automóveis, o acesso a experiências de socialização, como participação em festas e relacionamentos com garotas, e o empoderamento dado pelo porte de armas, acaba por atrair os adolescentes para um mundo que, aparentemente, envolve apenas ganhos.

Vale salientar que os ganhos dificilmente são percebidos como possíveis através da inserção no mercado de trabalho, formal ou informal, pois esta inserção se apresenta cada vez mais distante para estes sujeitos. O anseio pelo autossustento e por auxiliar na renda familiar, bem como para manter o consumo de bens materiais, tem sido apontado como um aspecto importante no envolvimento de adolescentes com atividades disponíveis na rua, como a criminalidade e, principalmente, o tráfico de drogas (Pais, 2003; Wacquant, 1999).

O “trabalho” ilegal é percebido como um caminho de ascensão financeira rápida, já que proporciona ganhos muito superiores aos obtidos com o trabalho “honesto”, e que não exige formação acadêmica e profissional (J. F. Guimarães, 2014). Não por acaso, muitos adolescentes e jovens abandonam seus empregos formais ou informais, como nos revelam as trajetórias de Mário e Enrique, e se voltam ao “trabalho” ligado às organizações criminosas.

Nesta perspectiva, J. F. Guimarães (2014), em seu estudo, considerou trabalhador tanto os homens da fábrica quanto os adolescentes comerciantes de drogas, tendo em vista que ambos são explorados e constituem a engrenagem do sistema capitalista que busca garantir a acumulação de riqueza. Com barreiras para se inserir no mercado de trabalho, muitos adolescentes encontram, na criminalidade, um caminho para superar o processo de exclusão.

A probabilidade de um jovem estar desempregado é cerca de três vezes maior que de um adulto, o que é preocupante e lamentável, tendo em vista que um emprego adequado poderia proporcionar o desenvolvimento de habilidades, competências que poderiam ser úteis ao longo de toda a vida (UNICEF, 2011). Neste cenário, apresenta-se a questão do desemprego juvenil que remete à necessidade de políticas públicas que tenham uma perspectiva mais ampla.

A inserção no trabalho é percebida pelos participantes deste estudo como uma ruptura que poderia levá-los a mudanças na forma de agir, deixando de lado a vida infracional, a partir da aquisição de novos conhecimentos e habilidades relacionados ao mundo do trabalho. Porém, suas expectativas em relação a este novo caminho não são atendidas, já que esta inserção é dificultada pela sua baixa escolaridade, pela vivência infracional e o estigma de ex-interno, após sua passagem pela MSEI. Acabam, neste contexto, por acreditar que o trabalho não lhes possibilitará a realização do que haviam imaginado, ou seja, ajudar a família, ter uma casa ou adquirir bens de consumo.

Ao adentrarem no mundo da criminalidade, os adolescentes, paralelamente aos ganhos, sofrem e morrem vítimas das mais diversas situações de violência: “ser um adolescente brasileiro e pobre significa ser subjetivado pela ausência de perspectivas e de futuro; significa ter como fato cotidiano e concreto a vivência de situações de violência” (Castro & Guareschi, 2008, p.206).

Conforme destaca Misse (2008), é preciso pensar a violência no plural, portanto, violências, já que não podemos falar em “a” violência, mas devemos falar nas suas diferentes formas, com diferentes funções e destinos (destinatários), o que a torna plural e requer uma análise profunda de todos os fatores que a circundam, em busca de melhor compreendê-la e, principalmente, agir sobre ela.

Embora, para grande parte da sociedade, os adolescentes e jovens sejam considerados os principais responsáveis pela violência e, inclusive, pelo alto índice de homicídios, inúmeras pesquisas têm demonstrado exatamente o contrário: adolescentes e jovens, na verdade, constituem o grupo mais vulnerável à violência (Altoé, 2009; Teixeira, 2009; Zappe, 2010; Zappe & Ramos, 2010).

A polícia, como instituição que, ao longo da história, teve por objetivo maior o combate à criminalidade, nestas últimas décadas, tem sido solicitada a eliminar os adolescentes pobres para “combater o mal da exclusão social e seus efeitos tão destrutivos”, sanando, assim, “os sofrimentos provocados pela inatividade, pela precariedade social e pelo

sentimento de abandono” desta parte da população (Wacquant, 2004, p.131, tradução livre da autora). Entretanto, a eliminação destes sofrimentos se dá não pela preocupação com os que sofrem, mas porque parte da sociedade não quer vê-los e confia no sistema de polícia e de justiça como ferramentas para bani-los.

A polícia, neste contexto, deveria se configurar como uma rede de proteção a todos os cidadãos passa a significar, entretanto, para os adolescentes e jovens desta pesquisa, um risco que se impõe por sua condição de pobre, negro, desempregado, envolvido com a criminalidade. Lembrando que, na rede de significações, as alterações ocorridas em determinados sistemas movimentam outros a que estão ligados, a ação policial parece, ao contrário do que se propõe, contribuir para a manutenção do envolvimento infracional e da realidade de violências a que estes sujeitos estão expostos.

As rupturas impostas pelas apreensões, em princípio, possibilitariam um distanciamento da vida infracional, mas, ao se pautarem em ações envoltas em violências físicas, psicológicas e institucionais, parecem desencadear processos que, ao contrário, direcionam os adolescentes ao maior envolvimento infracional. Os participantes relataram que o envolvimento infracional é, por vezes, uma forma de lidar com sentimentos de raiva, desprezo e vingança. As violências que permeiam as suas narrativas corroboram inúmeras histórias de vida de adolescentes autores de ato infracional espalhadas pelo Brasil.

A insegurança vivenciada pela população, e potencializada pela mídia, tem exercido o papel de álibi para o aumento da violência por parte do Estado, como a violência policial, as torturas, as chacinas (execuções) que visam controlar o crime.

A situação de violência estrutural e estruturante que vivenciamos nos leva a refletir sobre as condições socioculturais e subjetivas que apoiam as práticas policiais e sobre quais “processos de subjetivação estão sendo produzidos/consolidados por estas práticas”, já que elas se voltam a uma camada específica da população e que, apesar de chocantes, são incentivadas como única forma de manter “limpas” as ruas da violência e da criminalidade (Coimbra, 2001, p.198).

A violência acaba, neste sentido, sendo uma forma de manter afastada a população excluída, nas palavras de Bauman (2017), o resíduo humano, a população indesejada. Neste contexto, adolescentes e jovens pobres podem ser protagonistas destas cenas de exclusão e, ao se envolverem em atos infracionais ou no enfrentamento da polícia, ameaçam romper as fronteiras que separam os diferentes modos de vida das diferentes classes da população (Diógenes, 2011).

Bauman (2017) aponta que, ao longo da história, os “resíduos humanos” vão se modificando e as “lixerias” nos quais estes resíduos vão sendo “depositados” também vão se alterando, porque o que vale é eliminar o que a sociedade não quer ver. Talvez, na atualidade, nossos resíduos sejam os adolescentes e os jovens que não participam da sociedade de consumo, conforme os padrões impostos, e as lixerias sejam tanto o sistema prisional quanto os cemitérios.

O quadro atual e a narrativa dos participantes desta pesquisa demonstram que a criminalização, o extermínio e o encarceramento são os caminhos de ação das políticas voltadas aos adolescentes e jovens que infracionam. Raramente estes sujeitos são apontados como vítimas ou como sujeitos de direitos e, portanto, um grupo que precisa de proteção, para que sua cidadania seja garantida. As próprias políticas voltadas ao acompanhamento dos adolescentes autores de ato infracional acabam por agravar as condições sociais desta população (SDH, 2014a; Teixeira, 2009; 2015). Este agravamento se dá, principalmente, pelo seu aprisionamento e pelo tratamento proporcionado durante este aprisionamento, o que dificulta ainda mais sua inserção social.

Entretanto, o avanço da repressão policial e judicial, seja prendendo ou exterminando, não tem se mostrado eficaz no combate à criminalidade e a insegurança não tem sido atenuada. Ao contrário, a situação parece estar sendo agravada por estas intervenções, já que o uso cotidiano da violência pelas forças policiais, bem como as execuções, os desaparecimentos e a tortura têm, na verdade, gerado um clima de terror nas classes mais pobres, alvo principal destas ações (Wacquant, 1999). Embora estas afirmações datem de 18 anos atrás, elas se mantêm atuais.

As situações de exposição a inúmeras e diferentes formas de violências, como motivos para o surgimento de sentimentos de raiva, de baixa autoestima, de descrenças, bem como para a prática de novas infrações, apresentam-se como restrições importantes que acabam por criar um movimento circular de retroalimentação. Esta realidade experienciada pelos adolescentes e jovens desta pesquisa se configura em novos processos de rupturas que os levaram a novas transições em direção à vivência infracional.

Ao falarmos das trajetórias da maioria dos participantes, nos deparamos com transições consideradas não-normativas. Contudo, estas mudanças também têm um caráter circular no curso da vida destes sujeitos, tendo em vista que acabam por trazer regularidades às suas trajetórias, mesmo que estas regularidades se oponham ao socialmente esperado. Talvez, diante destas mudanças, pudéssemos conceituar este movimento cíclico de “círculo

tortuoso”<sup>46</sup>, pois, embora se apresente como um processo de continuidades, mostra-se direcionado ao desenvolvimento não esperado socialmente e, por vezes, legalmente.

Entretanto, precisamos ir além da discussão sobre o que é um desenvolvimento socialmente esperado, ou considerado saudável, e nos debruçarmos sobre como devem ser garantidos os direitos para que este desenvolvimento possa, de fato, ocorrer.

Neste sentido, podemos dizer que surge o imperativo da vida concreta e seus pontos de bifurcação repletos de restrições, condições que dificultam a efetivação de direitos e de possibilidades que permitam, aos adolescentes e jovens, perceber que podem mais, que podem ir além, possibilitando a criação de uma rede de significações diferente da construída até então.

Ao caminhar em direção ao futuro, estes indivíduos se deparam com pontos de bifurcação repletos de inúmeras restrições que se lhes são impostas e que diminuem suas possibilidades de escolhas. Se estes sujeitos continuam vivendo em uma sociedade que reafirma, a todo o momento, que eles não têm direitos ou que não têm capacidade de mudar sua trajetória, possivelmente esta trajetória se manterá circular, apresentando-se como um “círculo tortuoso”, conforme ilustrado na Figura 22, em contraposição ao “círculo virtuoso” proposto por Zittoun (2009).



Figura 22 - Círculo tortuoso de desenvolvimento  
Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

<sup>46</sup> Expressão criada pela autora para cunhar uma trajetória que se contrapõe ao círculo virtuoso proposto por Zittoun (2012).

Podemos afirmar que a privação de liberdade, imposta pelas diversas apreensões e pela MSEI, vivenciada neste círculo, embora possa ser considerada como possível recurso no processo de ruptura com a vida infracional, não cumpriu seu papel de possibilitar uma transição para a descontinuidade desta trajetória. Ao contrário, na maioria dos casos pareceu acentuar as transições não-normativas vividas pelos adolescentes e jovens em direção à exclusão e à marginalização, de modo a mantê-los no “círculo tortuoso” do envolvimento infracional.

As teias das violências enredam além do que os olhos podem ver; elas atingem a subjetividade e podem acabar por limitar a vida cotidiana, já que sentimentos provocados pelo medo e pela sensação de perigo podem impactar nos relacionamentos e nas práticas juvenis (Diógenes, 2011).

Conforme destaca Diógenes (2011, p.226), “o medo do outro apenas é capaz de cruzar cancelas se os signos que bradam as violências puderem ser enunciados, decodificados e reconduzidos para estratégias de escuta e reconhecimento”. Nossos adolescentes e jovens “têm emitido sinais” e, muitas vezes, “têm recorrido a formas drásticas para se fazer ver e ouvir”.

Como esperar que os adolescentes e jovens que passam por estas inúmeras situações de violência cotidiana possam apresentar transições normativas? Neste sentido, a trajetória criminal não seria, para eles, uma transição normativa, ao invés de não normativa, tendo em vista o preconceito, a discriminação e os estereótipos? Seria então “esperado” que eles seguissem pelo caminho da criminalidade e construíssem suas redes de significações a partir do que a sociedade lhes impõe?

Vale destacar que os contextos nos quais as redes de significações são construídas envolvem ambientes físicos e sociais, além de estruturas organizacionais e econômicas que são envoltas de sistemas de valores, crenças e concepções marcados pela historicidade. Todos estes aspectos definem e são definidos pelas relações pessoais, afetivas e de poder entre as pessoas. Portanto, os contextos desempenham “papel fundamental, visto que, inseridas nele, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições – e não outros –, contribuindo com a emergência de determinados aspectos pessoais – e não outros – delimitando o modo como as interações podem se estabelecer” (Rossetti-Ferreira et al., 2004, p.26).

As configurações das redes, portanto, podem proporcionar uma infinidade de significações que podem levar a diferentes e inúmeras trajetórias ao mesmo tempo, e que podem restringir, limitar e circunscrever algumas ações, lugares e posicionamentos. Em

virtude destas configurações, algumas mais rígidas que outras, e de alguns elementos restritivos das redes, a pessoa pode estar imersa em uma realidade da qual não percebe como escapar e, por isso, tende a repetir comportamentos e posicionamentos (Rossetti-Ferreira et al., 2004), mantendo a circularidade tortuosa.

Diante destas considerações, como a MSEI poderia contribuir para romper o “círculo tortuoso” vivenciado por estes adolescentes e jovens, possibilitando uma trajetória de distanciamento da vivência infracional?

## 5.2 Perspectivas diante da MSEI: descobrindo possibilidades

*Quando, por mutação, nasce nos jardins uma rosa nova,  
os jardineiros se alvoroçam. A rosa é isolada, é  
cultivada, é favorecida. Mas não há jardineiros para os  
homens. Mozart criança irá para a estranha máquina de  
entortar homens [...] Mozart está condenado.*

Antoine Saint-Exupéry<sup>47</sup>

Dentre as trajetórias pautadas em inúmeras apreensões, em situações constantes de violação de direitos e de inúmeras violências, os participantes desta pesquisa vivenciaram a privação de liberdade, sob a imposição legal do cumprimento da MSEI, como uma ruptura, pois a medida surgiu como uma barreira na vida infracional, a princípio, em virtude do distanciamento físico do adolescente de seu contexto sócio-comunitário.

No entanto, conforme ressalta Zittoun (2009, 2012a, 2013), a ruptura precisa ser percebida como tal pelo sujeito, a partir de mudanças intrapsíquicas e interpessoais. Contudo, conforme percebemos nas narrativas, para a maioria dos adolescentes e jovens, esta ruptura foi temporária. Embora tenha distanciado os adolescentes das condições que possibilitavam o envolvimento infracional, não houve, de fato, um processo de transição, ou este processo foi insuficiente para proporcionar uma bifurcação em direção ao distanciamento infracional.

---

<sup>47</sup> Saint-Exupéry, A. (2015). **Terra dos Homens**. Tradução Rubem Braga. 32ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

A ruptura vivenciada no cumprimento da MSEI proporcionou momentos de reflexão sobre si mesmos e sobre seus atos, possibilitou a aquisição de novas habilidades e conhecimentos, através das atividades desenvolvidas nestes espaços, que foram utilizados durante o período de privação de liberdade, inclusive com vistas a pensar possibilidades para um futuro diferente do passado. No entanto, os recursos disponíveis durante o cumprimento da medida, e utilizados pelos adolescentes naquele período, não se mantiveram após sua liberação.

Os recursos disponibilizados dentro das unidades socioeducativas, como a escolarização, as oficinas, as atividades culturais, a religiosidade, o convívio com familiares e outros adultos significativos, os atendimentos biopsicossociais, acabaram se limitando aos muros da unidade. Ao sair, o adolescente se deparou com uma realidade muito distante da vivenciada naqueles espaços socioeducativos que o expuseram novamente a uma situação de vulnerabilidade.

Ao retornar para sua vida em liberdade, os adolescentes e jovens se viram diante das mesmas condições que antecederam o envolvimento infracional, fato que tem relação direta com os níveis de reincidência, evidenciando que apenas retirá-los dos seus contextos marginalizados não foi suficiente para diminuir o risco de novo envolvimento (Prado, 2014).

Ao serem liberados, os adolescentes retornaram para condições de vida semelhantes às do passado e, com elas, às redes construídas ao longo de suas trajetórias e que foram importantes no seu processo formativo, fato que poderia, por si só, demonstrar que apenas retirar o adolescente destas condições não foi suficiente para afastá-lo de toda a carga imposta por sua trajetória. Neste sentido,

A liberdade tão sonhada pelos apenados é essencial, porém não é suficiente para a realização dos seus projetos de vida, uma vez, que para tal, outros fatores são necessários, como ter um emprego digno, ter oportunidades de continuar estudando, ser aceito novamente pela família e pela sociedade, ou seja, sentir-se realmente reinserido, pois, de outra forma, não haverá uma readaptação efetiva, o que facilita a volta ao crime (Tomé et al., 2011, p.86).

Podemos inferir, portanto, que a MSEI, quando aplicada conforme previsto na legislação, pautando-se no atendimento à garantia de direitos, acaba por criar expectativas em relação ao mundo que são muito distantes da realidade concreta com a qual o adolescente irá se deparar ao sair da unidade. Os recursos até então utilizados por ele para superar a ruptura imposta pela privação de liberdade e, inclusive, para vislumbrar novas possibilidades para o futuro, se tornam escassos e o adolescente se vê diante de restrições contextuais. Estas

acabam por desenvolver restrições psicológicas que envolvem a sua percepção de incapacidade frente a novas rupturas trazidas com a liberdade.

Vivenciar as oficinas profissionalizantes, por exemplo, permitiu aos adolescentes pensar em si mesmos de uma forma distante da figura do “infrator”, valorizando-se como ser humano capaz de outras ações e realizações. Também possibilitou que se relacionassem com o mundo de uma forma diferente da até então vivida, trazendo novas aprendizagens, novas habilidades e conhecimentos antes desconhecidos e que lhes permitiram imaginar um futuro de possibilidades.

Vale destacar que os recursos simbólicos são reconhecidos e utilizados a partir do contexto no qual eles emergem e do posicionamento do sujeito em sua rede simbólica, além de serem mediados por experiências vivenciadas, aspectos que irão possibilitar ou limitar a reflexividade diante do uso destes recursos (Zittoun et al., 2003, Zittoun, 2012a).

As redes de significação construídas durante o cumprimento da MSEI, a partir da utilização dos recursos disponíveis, que se pautavam em novos significados de escolarização, profissionalização, relações interpessoais, relações familiares e que possibilitavam vislumbrar novas perspectivas a partir da aquisição de novas habilidades, novos sentimentos e conhecimentos sobre si mesmo e sobre o outro, acabaram, no entanto, sendo desconstruídas pelo impacto com a realidade do futuro em liberdade.

Para a maioria dos participantes deste estudo, os recursos disponíveis não foram suficientes para a construção de novas redes de significações que pudessem ultrapassar as restrições impostas por uma vivência infracional intensa e precoce, além das restrições contextuais e psicológicas ligadas aos sentimentos de incapacidade, de desvalorização de si mesmos, de baixa-estima. A vivência infracional, em suas trajetórias, surgiu novamente como experiência alternativa em um mundo de vida real que se distanciou e o distancia do mundo imaginado e dos futuros (im)possíveis.

Imaginar o futuro de uma forma diferente, neste sentido, não se mostrou suficiente, já que a imaginação não o levou muito além do real e, para concretizar o que se imaginou seria preciso lidar com processos de rupturas e transições que, para serem superados precisam não apenas da presença de recursos simbólicos, mas estes elementos precisam ser significados pelo sujeito, criando uma rede de significações diferente da construída até então.

Vale destacar que a imaginação é um importante recurso para a tomada de decisões e, na adolescência, tem papel fundamental, pois está relacionada com a elaboração de projetos (Zittoun et al., 2013); entretanto, ao se deparar com a realidade concreta, distante das imagens

criadas mentalmente, os adolescentes se percebem impotentes e desestimulados, retomando o círculo tortuoso que perpassa sua trajetória.

Entretanto, é preciso considerar que, mesmo diante dos limites impostos pelo mundo no qual a pessoa está inserida, em virtude da variedade de significações possíveis, a pessoa terá a possibilidade de construir sentido a partir de sua interpretação, o que proporciona certa abertura para transformar sua trajetória (Rossetti-Ferreira et al., 2004); esta abertura está relacionada aos recursos disponibilizados pelo contexto e que podem ser utilizados pelos adolescentes que o apreendem como importantes para seus processos de ruptura-transição.

No caso dos nossos participantes, seria necessário que percebessem os recursos em sua força e a possibilidade concreta de transformações a partir de sua utilização, para que estes recursos, de fato, pudessem proporcionar a construção de redes de significação voltadas para transições normativas em suas trajetórias.

Neste sentido, podemos perceber que a MSEI tende a cumprir sua função de recurso simbólico quando possibilita que o adolescente vivencie o contexto social mais amplo, utilizando-se das “redes socioeducativas”, como apresentado na narrativa de Jesus. Assim, as significações construídas durante o seu cumprimento podem ecoar para além de seus muros, proporcionando que os recursos disponibilizados e utilizados pelos adolescentes, durante a privação de liberdade, expandam-se e continuem tendo funcionalidade, mesmo após sua liberação.

Conforme os pensamentos de Gramsci (S. C. Silva, 2012), “possibilidade quer dizer 'liberdade'” e, partindo deste conceito de liberdade, na sua interface com a política de socioeducação, verifica-se que o desafio posto para esta política supera o simples retorno e/ou orientação do adolescente para a vida em liberdade, pois implica oferecer, aos adolescentes e jovens, condições para usufruir de sua liberdade como sujeitos de direitos.

Ao propiciar recursos simbólicos que, de fato, permitam ao adolescente não apenas imaginar, mas, principalmente, planejar o futuro, a MSEI e, em especial, a rede socioeducativa, conforme ilustrado na Figura 23, podem auxiliar, de forma mais efetiva, a superação dos microprocessos de ruptura-transição. Desta forma, pode-se ter em vista as transformações mais amplas voltadas às transições normativas, em um processo de desenvolvimento mais saudável e menos envolto em sofrimento emocional e mental.



Figura 23 - Rompimento do círculo "tortuoso".  
 Nota: imagem criada por Andréa Sandoval Padovani.

A MSEI, ao buscar cumprir as premissas relativas à incompletude institucional, inserindo o adolescente em atividades fora de seus muros, possibilitou a construção de novas relações interpessoais, novos conhecimentos e novas habilidades que permitiram construir uma rede de significações pautada em elementos materiais e simbólicos distanciados da trajetória infracional, auxiliando no desenvolvimento de novos comportamentos e, principalmente, de novas expectativas sobre o futuro diante da liberdade.

A trajetória de Jesus aponta para esta questão. Ao ser inserido em um projeto no qual a atividade laboral foi um dos pontos centrais, junto à formação escolar e profissional, o adolescente pode construir uma rede de significações distanciada da vivência infracional, pois os elementos que passaram a compor esta rede estavam relacionados a novas interações sociais, a novos conhecimentos e habilidades e, principalmente, a novas expectativas em relação ao futuro após o cumprimento da MSEI.

Jesus, após a formação técnica inicial, teve uma oportunidade de inserção em um emprego formal, que possibilitou que seu futuro distanciado do envolvimento infracional fosse não apenas imaginado, mas construído a partir de uma realidade concreta de possibilidades.

Para adolescentes egressos da MSEI pesquisados por Melo (2014), o acesso a um trabalho durante o cumprimento da medida poderia ter papel transformador, pois os faria se sentir ativo e útil, bem como seria uma forma de produzir algo, além de ocupar o tempo ocioso, pois o trabalho, para estes adolescentes, surge como uma valorização de si mesmo.

Ao pensarmos as questões envolvendo trabalho, emprego, profissão, é preciso refletir sobre quem seriam os sujeitos com maiores oportunidades de “escolher” uma profissão, de escolher o que quer fazer e onde fazer, considerando suas habilidades e, principalmente, seus desejos. E quais seriam aqueles sujeitos aos quais sobraria apenas a “oportunidade” de se sujeitar ao trabalho imposto ou ao emprego disponível, ao que deve ser feito e onde deve ser feito, sem qualquer possibilidade de pensar sobre tais “escolhas”.

Estudos sobre a temática da criminalidade têm apontado sobre a relevância do papel de ações voltadas à promoção de orientações e oportunidades tanto educacionais quanto profissionais para adolescentes e jovens, como um caminho para prevenir ou minimizar as questões ligadas ao envolvimento infracional (Cerqueira & Coelho, 2015).

O trabalho surge, portanto, como essencial nesse processo de reinserção, pois, através dele, se busca uma melhoria na qualidade de vida, o que pode nos fazer entender a importância dada ao trabalho para este público, já que o trabalho digno pode representar “para estas pessoas um sinal de independência, pois, como produz coisas úteis, também auxilia no desenvolvimento de sua humanidade e, ainda, desperta no indivíduo um conjunto de valores importantes, como iniciativa, coragem, realismo, tenacidade, ordem e solidariedade” (Tomé et al., 2011, p.86).

Entretanto, diante desta realidade, grande parte das políticas está pautada em programas focalizados na formação profissional como forma de enfrentamento do desemprego e “na visão de que mudanças no comportamento do sujeito pode ser a “salvação” dos que estão desempregados, como se coubesse somente a eles se adaptar às vagas disponíveis” (Moreira, 2013, p. 61) e não em mudanças estruturais que articulem as várias áreas envolvidas neste processo, como a educação, a cultura, a saúde, e que se voltem também para a situação de precariedade a que estão expostos estes sujeitos, como as questões salariais, condições de trabalho, a (in)compatibilização entre estudo e trabalho, entre outras, além da escolarização e da qualificação profissional tão em pauta quando o tema é a adolescência ou a juventude (Corrochano et al., 2008).

Perceber novas possibilidades concretas, a partir da inserção na escolarização, na profissionalização e na empregabilidade, bem como em novas relações sociais e afetivas, foi essencial para o rompimento do “círculo tortuoso” vivenciado, até então, por Jesus. Os espaços de oportunidade são de responsabilidade das instituições socioeducativas que têm como objetivo se colocar como uma ruptura na trajetória infracional.

Entretanto, as condições da maior parte das instituições socioeducativas e prisionais não permitem que sejam implementados procedimentos que, de fato, favoreçam o desenvolvimento dos sujeitos, principalmente nos aspectos psicoemocional e do trabalho intelectual, voltado ao exercício de uma reflexão crítica, necessária ao enfrentamento dos desafios do mundo atual, que cobra sujeitos éticos e autônomos em seu pensamento (Abreu, 2015; Damasceno, Silva, Silva, & Mendes, 2013).

O ambiente social da MSEI, dado aos adolescentes que vivenciam as unidades “prisionais”, pauta-se em elementos materiais e simbólicos que acabam por manter o estigma relativo a estas instituições e aos sujeitos por elas acolhidos. Tais representações, transmitidos através das gerações, acabam por separar as pessoas entre as que estão dentro e as que estão fora de seus muros.

Como em qualquer outra forma de construção cultural, as instituições podem agir sobre as pessoas de dentro e de fora, pois fornecem valores, discursos e ações que moldam a conduta de quem as vivencia e o que é internalizado a partir desta experiência, podendo guiar sua compreensão de si mesmo e do mundo. E, ao agir sobre as pessoas de fora, também orientam as interações e as modalidades de reconhecimento. Neste sentido, alguns valores ou discursos podem se tornar internalizados e recombinaados, tornando-se invisíveis, podendo ser generalizados a outras esferas que vão além da instituição (Zittoun, 2016). Ainda, segundo a autora,

as instituições criam tempo, espaços, materiais, interações e atividades e a ação de uma pessoa é, assim, guiada por e pelas interações diárias. Em cada interação, certos comportamentos, aspectos de identidade ou tentativa de conferir significado à situação são encorajados, guiados, validados por outros, ou pelo contrário, não reconhecidos ou proibidos. Isso pode (mas não deve) mudar o futuro das condutas ou moldar a internalização que se seguirá (Zittoun, 2016, p.4).

As instituições tendem a solidificar, temporariamente, os significados e os padrões de interação que podem ser cristalizados a partir da materialidade, como os muros das unidades prisionais ou a partir das construções semióticas, como as regras internas institucionais, ou ainda, a partir das construções comunicacionais, como as representações sociais (Zittoun, 2016). Para os participantes desta pesquisa, as instituições acabaram por criar e cristalizar aspectos relativos à figura de criminoso que tiveram um impacto na construção de suas redes de significação e de sua identidade, bem como na maneira como vivenciaram seu futuro.

Diante disso, a maior parte dos adolescentes desta pesquisa demonstrou, em suas narrativas, uma tensão entre o presente e o futuro, entre o que consideram real e o imaginado,

como espaço de incertezas sobre o que poderia vir a ser suas vidas (Bastos, Abbey, não publicado). Além disso, também revelaram o desejo de separar sua trajetória em um passado pautado em sofrimento e em pequenos futuros, por vezes, imediatos, o que pode dificultar o pensar um futuro distante, em liberdade, para o qual se faz necessário fazer planos. Neste sentido, o futuro distante parece incerto diante das condições impostas pelo passado e pelo aqui-e-agora, impossibilitando a prospecção e direcionando os sujeitos a futuros mais próximos, inclusive como forma de sobreviver às condições vigentes.

Vale destacar que o imaginário sobre o futuro é construído a partir do passado e do presente e que os adolescentes e jovens vivenciavam, no aqui-e-agora, momento da pesquisa, um processo de ruptura-transição da privação de liberdade, o que tem implicações na construção da rede de significações sobre sua trajetória futura. Os sentimentos experienciados no presente têm influência sobre a imaginação, assim como a imaginação influencia os sentimentos (Vygotsky, 1930/2003). Neste sentido, sentimentos como o sofrimento, a angústia, a vontade de estar livre, o medo, a incerteza, inerentes a este momento presente, podem estar imbricados na construção destes significados, tendo em vista que o contexto no qual estavam inseridos tem papel fundamental não apenas na construção dos sentidos sobre algo, mas também na forma de lidar com os processos de ruptura-transição vivenciados ao longo do curso da vida.

Conforme aponta Zittoun (2012), falar sobre o processo de ruptura-transição como o vivencia pode dificultar o distanciamento necessário para uma reflexão mais profunda sobre este processo e sobre os recursos necessários para sua superação. Neste caso específico, pode ser ainda mais relevante, tendo em vista que o principal foco do sujeito privado de liberdade é a obtenção da liberdade e, para tanto, precisa refletir sobre a importância deste momento em sua trajetória.

Ouvir as trajetórias dos participantes desta pesquisa nos proporcionou compreender um pouco mais sobre os aspectos envolvidos na tortuosidade de seus círculos de vida e, com isso, nos permitiu também imaginar um mundo diferente, quem sabe, mais humano e, por isso, melhor do que o aqui-e-agora vivido por eles.

Muito embora os participantes desta pesquisa não tenham referido nada a respeito de sua etnia/cor, mesmo todos sendo pardos e pretos, pensamos ser essencial estudar melhor esta questão, tendo em vista que estes sujeitos acabam por representar a população que hoje lota os sistemas socioeducativo e prisional no Brasil. O fato dos adolescentes e jovens deste estudo sequer tocarem neste assunto pode denotar o quanto este aspecto se encontra normalizado

como se, de fato, a etnia/cor não fosse algo relevante em estudos que envolvem situações de vulnerabilidade e, principalmente, estudos prisionais (Ver Apêndice 1).

Destaca-se também a necessidade de mais pesquisas longitudinais, já que estas poderiam acompanhar, com mais detalhes, as mudanças contextuais e pessoais ao longo das trajetórias, contribuindo, ainda mais, para um olhar mais profundo e para uma maior compreensão sobre estas melodias de vida.

## REFERÊNCIAS

- Abbey, E. (2006). *Amidst present and future: On the uncertainty, ambiguity and motion of meaning in irreversible time*. PhD Dissertation. Worcester, Mass. Clark University.
- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L., Lima, F., & Martinelli, C. (2002). *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para Políticas Públicas*. UNESCO. Brasília: UNESCO.
- Abreu, M. G. de. (2015). *A análise da estrutura prisional e seus impactos sociais*. (Monografia). Especialização em Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas do Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Distrito Federal.
- Adorno, S. (1996). Racismo, criminalidade violenta e justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa. *Revista Estudos Históricos*, 9 (18), 283-300.
- Adorno, S. (2002). Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias*, 4 (8), 84-135.
- Adorno, S. (2015). A violência na sociedade brasileira. Juventude e delinquência como problemas sociais. *Revista Brasileira Adolescência E Conflitualidade*, 0 (2), 1-11.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2003). O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In Ozella, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 253-276). São Paulo: Cortez.
- Alcântara, M. A. R. de. (2007). *Significações construídas no diálogo entre família, esfera judicial e sociedade sobre adolescentes em conflito com a lei*. Tese de Doutorado. Instituto de Saúde Coletiva. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Almeida, A. N. N., Campos, C. C. A., Santos, L. I. C., & Paiva, I. L. (2014). Juventude e violência: o que pensam os jovens de um projovem urbano em Natal/RN. *Temas Em Psicologia*, 22(4), 853-869.
- Almeida, O. L. (2006). *Histórias de (des)vínculos: um estudo com autores de delitos em regime de privação de liberdade*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Almeida, O. L. de, & Paes-Machado, E. (2013). Processos sociais de vitimização prisional. *Tempo Social*, 25(1), 257-286.
- Altoé, S. (2009). *De "menor" a presidiário a trajetória inevitável?* Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro. Recuperado em Junho, 2011 de [www.centroedelstein.org.br](http://www.centroedelstein.org.br).

- Andrade, U. S. de, & Ferreira, F. F. (2014). Crise no sistema penitenciário brasileiro. *Revista Psicologia, Diversidade E Saúde*, 2 (1), 24–38.
- Arenales-loli, M. S. (2011). Túnel do tempo: um jogo lúdico auxiliar no processo interativo entre profissionais e adolescentes/pré-adolescentes. Assis: Triunfal.
- Arenales-loli, M. S. (2014). *O atendimento psicoterápico com adolescentes: inovações técnicas com o uso do mediador clínico – Jogo Túnel do Tempo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista.
- Arenales-loli, M. S., Abrão, J. L. F., & Tardivo, L. S. de L. P. C. (2011). Túnel do tempo – uma alternativa lúdica de psicodiagnóstico interventivo para adolescentes e pré-adolescentes. *II Congresso Brasileiro de Ludodiagnóstico*, 10. Recuperado em Junho, 2015 de <http://www.jogotuneldotempo.com.br/#publicacoes>.
- Arenales-loli, M. S., Abrão, J. L. F., Tardivo, L. S. de L. P. C., Pavanelli, G. C., & Vermelho, S. C. S. D. (n.d.). *Experiência do uso do jogo em grupo de adolescentes no trabalho do CREAS*. Recuperado em Agosto, 2013 de <http://jogotuneldotempo.com.br/upload/artigos/experiencia-do-uso-do-jogo-em-grupo-de-adolescentes-no-trabalho-do-creas.pdf>.
- Arenales-loli, S. A., Abrão, J. L. F., Parré, R. R., & Tardivo, L. S. de L. P. C. (2013). O Jogo como mediador na entrevista – um novo lugar no processo psicoterápico com adolescentes. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 33, 405–426.
- Arenales-loli, S. A., Abrão, J. L. F., Parré, R. R., & Tardivo, L. S. de L. P. C. (2013). O Jogo como mediador na entrevista – um novo lugar no processo psicoterápico com adolescentes. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 33, 405–426.
- Arendt, H. (1970). *Sobre la violencia*, Madri: Alianza Editorial. Recuperado em Abril, 2010 de <http://pt.scribd.com/doc/13737521/Hannah-Arendt-Sobre-la-violencia>.
- Ariès, P. (1981). *A história social da criança e da família*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1973).
- Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente - ANCED. (2011). *Pelo direito de viver com dignidade: Homicídios de adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação - Relatório Final*. (Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente - ANCED, Ed.). São Paulo. Recuperado em Janeiro de 2015, de [www.anced.org.br](http://www.anced.org.br).
- Baratta, A. (n.d.) *Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado*. Universidade de Saarland. Recuperado em Outubro, 2014 de <http://www.ceuma.br/portal/wp-content/uploads/2014/06/BIBLIOGRAFIA.pdf>.

- Barros, F. O. de (Coord.) (2003). *Tô Fora: O Adolescente fora da lei – o Retorno da Segregação*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Bastos, A. C. de S., & Abbey, E. (não publicado). *Quando a vida constrange a poética: uma análise de narrativas de pais sobre projetos de vida para seus filhos adolescentes*.
- Bauman, Z. (2017). *Vidas desperdiçadas: La modernidad y sus parias*. Barcelona: Ediciones Paidós, 176p.
- Berni, V. L., & Roso, A. (2014). A adolescência na perspectiva da Psicologia Social Crítica. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 126–136.
- Bierrenbach, M. I. R. S. (1998). Violência – Sociedade e família – O lugar do jovem. In Levisky, D. L. (Org.). *Adolescência pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24 (62), 26-43.
- Bock, A. M. B., Gonçalves, G. M. & Furtado, O. (2011). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. (5ª.ed.). São Paulo: Cortez.
- Borges, D., & Cano, I. (Org.). (2014). *Homicídios na adolescência no Brasil - IHA 2012*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas.
- Bourdieu, P. (1986) As formas de capital. In J. Richardson (Ed.) *Manual de Teoria e Investigação em Sociologia da Educação* (New York, Greenwood), 241-258.
- Brasil (2003). *Plano Nacional de Qualificação – PNQ*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), 56 p.
- Brasil (2009). *Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Redes de produção de saúde*. Brasília: Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Atenção à Saúde, 44 p.
- Brioli, D. P. (2009). *Da exclusão ao sonho: a (re)construção da identidade de adolescentes em unidade educacional de internação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de Significado*. Alianza Editorial, Madrid.
- Cabral, S., & Santos, M.F. (2013). *Accountability no sistema prisional e o papel de organização da Sociedade Civil*. In Lourenço, L. C.; Rocha, G. L. (Org.). *Prisões e punição no Brasil contemporâneo*. (pp.99-118). Salvador: EDUFBA, 411 p.

- Cairus, R., & Conceição, M. I. G. (2010). Adolescentes na Corda Bamba: aspectos psicossociais na relação com a lei. *Psicologia Política*, 10(20), 275–292.
- Calligaris, C. (2000). *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- Carlini E. L. de A., Noto, A. R., Sanchez, Z. van der M., Carlini, C. M. de A., Locatelli, D. P., Abeid, L. R. et al. (supervisão). (2010). *VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras*. São Paulo: CEBRID - Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas: UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, SENAD - Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, Brasília, 503 p.
- Carrera, G. O. (2005). *Por detrás das muralhas: praticas educativas da medida de internação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Carvalho Filho, M. J. de. (2013). Vidas após a prisão. Entre o passado e o presente. In Lourenço, L. C.; Rocha, G. L. (Org.). *Prisões e punição no Brasil contemporâneo*. (pp.177-205). Salvador: EDUFBA, 411 p.
- Cassorla, R. M. S. (1998). Refletindo sobre Pavlik Morozov. In Levisky, D. L. (Org.). *Adolescência pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Castro, A. L. de S., & Guareschi, P. (2008). Da privação da dignidade social à privação da liberdade individual. *Psicologia e Sociedade*, 20 (2), 200-207.
- Castro, A. L. de S., & Guareschi, P. A. (2007). Adolescentes autores de atos infracionais: processos de exclusão e formas de subjetivação. *Revista Psicologia Política (Online)*, 7(13), 1–13. Recuperado em Julho, 2014 de <http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/seer/ojs/viewarticle.php?id=28>.
- Cerqueira, D. R. C., & Moura, R. L. de. (2014). Vidas Perdidas e racismo no Brasil. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, 22(1), 79–90.
- Cerqueira, D., & Coelho, D. S. C. (2015). *Redução da idade de imputabilidade penal, educação e criminalidade*. (I. de P. em E. A. IPEA, Ed.) (Vol. 15). Rio de Janeiro.
- Cerqueira, D., Ferreira, H., Lima, R. S. de, Bueno, S., Hanashiro, O., Batista, F. et al. (2016). *Atlas da Violência 2016*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Brasília.
- Chimin Junior, A. B., Lavoratti, C., Moreira, D., Schultz, L. S., Bach, F. R., Budny, G. et al. (2006). Apoio familiar aos adolescentes egressos do sistema da região de Ponta Grossa – PR. *Conexão UEPG*, 4(1), 22–27.

- Coimbra, C. (2001). *Operação Rio: o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, Niterói: Intertexto, 276p.
- Comissão de Formação Teórica e Prática do PrEsp. (2013). Introdução - PRESP: a inclusão social como precondição para a liberdade e a cidadania In: Comissão de Formação Teórica e Prática do PrEsp. *O egresso do sistema prisional: do estigma à inclusão social*. (pp. 17-49). Belo Horizonte: Instituto Elo.
- Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia – CNDH/CFP & Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – CF/OAB. (2006). *Um Retrato das Unidades de Internação de Adolescentes em conflito com a lei*. (2ª ed.). Recuperado em Novembro de 2012, de [www.crpsp.org.br/relatorio\\_oab.pdf](http://www.crpsp.org.br/relatorio_oab.pdf).
- Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). (2013). *Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal*. Brasília.
- Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CECA (Organizador) (2011). *Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Bahia (2011/2015)*. Salvador: FUNDAC/SJDHDS, 67 p.
- Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CECA (Organizador) (2015). *Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Bahia (2015/2024)*. Salvador: FUNDAC/SJDHDS, 174 p.
- Conselho Nacional de Justiça - CNJ. (2011a). *Relatório Final do Programa Justiça ao Jovem no Estado do Rio Grande do Sul*. Recuperado em Outubro, 2014, de <http://www.cnj.jus.br/programas-de-a-a-z/infancia-e-juventude/programa-justica-ao-jovem>.
- Conselho Nacional de Justiça (CNJ). (2011b). *Relatório Final do Programa Medida Justa no Estado da Bahia*. Recuperado em Outubro, 2014 de <http://www.cnj.jus.br/programas-de-a-a-z/infancia-e-juventude/programa-justica-ao-jovem>.
- Conselho Nacional de Justiça (CNJ). (2012). *Panorama Nacional. A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação - Programa Justiça ao Jovem*. Recuperado em Janeiro, 2013 de [http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama\\_nacional\\_doj\\_web.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama_nacional_doj_web.pdf).
- Conselho Nacional de Justiça (CNJ). (2013). *Mesmo após medidas socioeducativas, menores voltam ao crime*. Recuperado em Janeiro, 2016 de <http://www.cnj.jus.br/noticias/judiciario/75780-mesmo-apos-medidas-socioeducativas-menores-voltam-ao-crime>.
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção*

*e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária – PNCFC*. Brasília: Ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Recuperado em Agosto, 2016 de <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e.pdf>.

*Constituição da República Federativa do Brasil* (1988, 5 de outubro). Brasília, DF: Recuperado em Junho, 2011 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm).

Corrochano, M. C., Ferreira, M. I. C., Freitas, M. V. de, & Souza, R. (2008). *Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas*. Ação Educa, São Paulo.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2ª. Ed.). Porto Alegre: Artmed.

Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo Entre Cinco Abordagens*. (3ª ed.). Porto Alegre: Penso.

Cruz, A. V. H. (2009). Instituições completas e austeras: as práticas prisionais para adolescentes em conflito com a lei. *XV Encontro Nacional da ABRAPSO - Psicologia Social e políticas de existência: fronteiras e conflitos*, Maceió. ANAIS De Trabalhos Completos - XV Encontro Nacional Da ABRAPSO, 2009. Recuperado em Outubro, 2011 de [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/146.%20institui%C7%D5es%20completas%20e%20austeras.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/146.%20institui%C7%D5es%20completas%20e%20austeras.pdf).

Cruz, A. V. H. (2010). *O adolescente em conflito com a lei e a escola: criminalização e inclusão perversa*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Cruz-Neto, O. Moreira, M. R., & Sucena, L. F. M. (2001) *Nem Soldados Nem Inocentes: juventude e tráfico de drogas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

Cunha, E. de O., Maniçoba, A. M., Duarte, F. M. R., Mesquita, I. do N., Fiscina, I. S., & Dazzani, M. V. M. (2013). A atuação do psicólogo com adolescentes em conflito com a lei no sistema socioeducativo: diretrizes e práticas no âmbito da privação de liberdade. *Anais Do Congresso Norte Nordeste de Pesquisa E Inovação*, pp. 1–10.

Cunha, M. I. (2008). Da relação prisão-sociedade. *Repositorium*: Universidade de Minho. Portugal. p. 181–200. Recuperado em Outubro, 2016 de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7724/1/Pris%25C3%25A3o\\_e\\_Sociidade.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7724/1/Pris%25C3%25A3o_e_Sociidade.pdf).

- Cunha, P. R. C. da. (2013). Participação Política Juvenil e sua Relação com a Percepção da Política Pública de Juventude. In Menezes, J. de A.; Costa, M.R. & Santos, T.C. dos. *V JUBRA Territórios Interculturais de Juventude*. (pp.39-55). Pernambuco: Editora Universitária – EFPE.
- Damasceno, A. S., Silva, C. M. M., Silva, M. C., & Mendes, R. M. (2013). Experiências formativas no sistema prisional: inclusão social e ressocialização. *Revista História E Diversidade*, 2(1), 173–186.
- DaMatta, R. (1997). *A Casa & a Rua. Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 163 p.
- Davoglio, T. R., & Gauer, G. J. C. (2011). Adolescentes em conflito com a lei: aspectos sociodemográficos de uma amostra em medida socioeducativa com privação de liberdade. *Contextos Clínicos*, 4(1), 42–52.
- Debert, G. G. (2010). A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 49–70.
- Departamento de Informações Penitenciárias (DEPEN). (2014). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)*. Ministério da Justiça: Brasília – DF. Recuperado em Julho, 2016 de <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/relatorio-depen-versao-web.pdf>.
- Diógenes, G. (2011). Enigmas do medo – juventude, afetos e violência. In Dayrell, J., Moreira, M. I. C., & Stengel, M. (Org.). *IV JUBRA Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades* (pp.210-227). Editora PUC Minas: Belo Horizonte.
- Doria, A. L. N. (2009). *Ação socioeducativa como meio para transpor as barreiras que engendram o cometimento de ato infracional*. Trabalho de Conclusão de Curso. Serviço Social, Faculdade de São Cristóvão – SE.
- Dornelles, R. A. (2012). *Formação humana ou adaptação à lógica do capital? Um estudo sobre os processos de educação de adolescentes privados de liberdade na FASE-RS*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.
- Espinheira, G. (Org.). (2008). *Sociedade do medo: teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude, pobreza e violência*. Salvador: EDUFBA, 264 p.
- Fernandes, W., & Cordeiro, E. (2014). *Cadastro permitirá maior controle das medidas aplicadas a adolescentes em conflito com a lei*. Agência CNJ de Notícias. Recuperado em Janeiro, 2016 de <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/61672-cadastro-permitira-maior-controle-das-medidas-aplicadas-a-adolescentes-em-conflito-com-a-lei>.

- Ferreira, R. V. L., Albuquerque, M. de F. M. de, & Calado, J. (2013). O risco de ser jovem na contemporaneidade. *Latitude*, 7(2), 167–186.
- Fin, J. N. (2012). *Compreensão psicológica de adolescentes em conflito com a lei, em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Foppa, G. M. (2011). *Adolescente egresso da fase: estudo de caso sobre o programa RS Socioeducativo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões*. (27ª. ed.). Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1975).
- Franzoi, N. L. (2011). Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos (pp.117-134). In Dayrell, J., Moreira, M. I. C., & Stengel, M. (2011). *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. (E. PUC, Ed.).
- Freitas, A. S. de. (2013). Juventude e Educação: Entre Velhos e Novos Desafios. In Menezes, J. de A.; Costa, M.R. & Santos, T.C. dos. *V JUBRA Territórios Interculturais de Juventude*. (pp.185-206). Pernambuco: Editora Universitária – EFPE.
- Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). (2011). *Situação Mundial da Infância 2011: Adolescência, uma fase de oportunidades*. Recuperado em Junho de 2011 de [www.unicef.org](http://www.unicef.org).
- Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95.
- García, S. C. F. (2007). *Construcción de redes de apoyo social como herramienta para la prevención de la delincuencia juvenil. Programa Futuro Colombia*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia. Universidad de La Sabana.
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources: conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & Psychology*, 16(1), 37–62.
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, Prisões e Conventos*. (7ª. ed.). São Paulo: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1961).
- Goffman, E. (2004). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução: Mathias Lambert. 4ª Edição. Recuperado em Novembro, 2011 de [http://www.4shared.com/office/pmdCURfd/Estigma-Notas\\_sobre\\_a\\_manipu.htm](http://www.4shared.com/office/pmdCURfd/Estigma-Notas_sobre_a_manipu.htm). (Trabalho original publicado em 1891).

- Gomes, L. F. (2013). Suécia e Holanda fecham prisões. Brasil fecha escolas e abre presídios. Instituto Avante Brasil. Recuperado em Julho, 2016 de <http://institutoavantebrasil.com.br/suecia-e-holanda-fecham-prisoos-brasil-fecha-escolas-e-abre-presidios/>.
- Gomes, M. J. D. F. P. (2009). *Prisão e ressocialização: um estudo sobre o sistema penitenciário da Bahia*. Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania. Universidade Católica do Salvador, Bahia.
- Gonçalves, H. S. (2011). Sobre a participação da família no processo socioeducativo. In Dayrell, J., Moreira, M. I. C. & Stengel, M. (Org.). *IV JUBRA Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. (pp.380-397). Editora PUC Minas: Belo Horizonte.
- González-Rey, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González-Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- Guareschi, N. M. F., Reis, C. D., Huning, S. M., & Leticia, D. (2007). Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia, UERJ*, 7(1), 20–30.
- Guimarães, J. F. (2014). *Inserção no mundo do trabalho: as perspectivas de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação marcados por uma identidade social estigmatizada*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Guimarães, S. P. (2006). *Representação Social da Violência em Adolescentes: da Norma Social ao Espaço do Sujeito*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Guralh, S. A. (2010). *O Regime de privação de liberdade sob enfoque da Socioeducação: Experiência do Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2013). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2015). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro.

- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). (2015). *A aplicação de penas e medidas alternativas. Relatório de Pesquisa*. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República: Rio de Janeiro.
- Iriart, M. F., & Bastos, A. C. S. (2014). Identidades Narrativas: construindo sentidos na travessia da Juventude. *Fractal, Revista de Psicologia*, 6(1), 71–88.
- Jost, M. C. (2010). Fenomenologia das Motivações do Adolescente em conflito com a lei. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 26 (1), 99-108.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In Bauer, M.W. e Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Khrahn, N. (no prelo). *Uma vida atrás das grades: histórias de vida entrecortadas por prisões e internações*. Tese de Doutorado em elaboração. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Lacerda, J. C. (2013). Trabalho em rede: um estudo de caso. In Comissão de Formação Teórica e Prática do PrEsp. *O egresso do sistema prisional: do estigma à inclusão social*. (pp.113-126). Belo Horizonte: Instituto Elo.
- Lauermann, J. D., & Guazina, F. M. N. (2013). Para além dos muros institucionais: problematizando os discursos dos egressos do sistema prisional. *Barbaroi*, 1(38), 178–197. Recuperado em Julho, 2015 de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782013000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100010&lng=pt&tlng=pt).
- Lei nº 12.403* (2011, 4 de maio). Altera dispositivos do Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 - Código de Processo Penal, relativos à prisão processual, fiança, liberdade provisória, demais medidas cautelares, e dá outras providências. Recuperado em Outubro, 2017 de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112403.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112403.htm).
- Lei nº 12.594* (2012, 18 de janeiro). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, DF. Recuperado em Abril, 2012 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm).
- Lei nº 12.852* (2013, 05 de agosto). Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF. Recuperado em Outubro, 2014 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm).
- Lei nº 7.960* (1989, 21 de dezembro). Dispõe sobre prisão temporária. Brasília, DF. Recuperado em Julho, 2016 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7960.htm).

- Lei nº 8069* (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DF: Recuperado em Outubro, 2014 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm).
- Libâneo, J. C. (2012). *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28.
- Loizos, P. (2002). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lopes, R. (2013). Desafios para a inclusão social de egressos do sistema prisional. In Comissão de Formação Teórica e Prática do PrEsp. *O egresso do sistema prisional: do estigma à inclusão social*. (pp. 65-86). Belo Horizonte: Instituto Elo.
- Lourenço, L. C. (2013). Prisões e Punições no Brasil Contemporâneo. In Lourenço, L. C.; Rocha, G. L. (Org.). *Prisões e punição no Brasil contemporâneo*. (pp.7-10). Salvador: EDUFBA, 411p.
- Machado V. G. (2013). Análise sobre a crise do sistema penitenciário e os reflexos do fracasso da pena de prisão. *Derecho y Cambio Social*. 33, 1-25. Recuperado em Julho, 2016 de [http://www.derechoycambiosocial.com/revista033/a\\_crise\\_do\\_sistema\\_penitenci%C3%A1rio.pdf](http://www.derechoycambiosocial.com/revista033/a_crise_do_sistema_penitenci%C3%A1rio.pdf).
- Malvasi, P. A., & Trassi, M. L. (2010). *Violentemente Pacíficos: desconstrução a associação juventude e violência*. São Paulo: Cortez.
- Marcial, R. (2013). Jóvenes Contemporâneos: entre las nuevas tendencias y las viejas insistências. In Menezes, J. de A.; Costa, M.R. & Santos, T.C. dos. *V JUBRA Territórios Interculturais de Juventude*. (pp.21-36). Pernambuco: Editora Universitária – EFPE.
- Marinho, F. C. (2013). *Jovens Egressos do Sistema Socioeducativo: Desafios à Ressocialização*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Distrito Federal.
- Massaro, C. M. (2013). Encarceramento, trabalho e ressocialização nos centros de ressocialização femininos paulistas. In Lourenço, L. C.; Rocha, G. L. (Org.). *Prisões e punição no Brasil contemporâneo*. (pp.207-228). Salvador: EDUFBA.
- Matijascic, M., & Silva, T. D. (2016). Jovens negros: panorama da situação social no brasil segundo indicadores selecionados entre 1992 e 2012 (pp. 269-292). In Silva, E. R. A. da, & Botelho, R. U. (Orgs.) (2016). *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Brasília: Ipea, 329 p.

- Máximo, A., Silva, D. P. D., Teixeira, G. N., Pimenta, M. A. & Santos, R. de C. dos. (2013). Inclusão do egresso na agenda da política mineira e uma leitura da atuação do PRESP. In Comissão de Formação Teórica e Prática do PrEsp. *O egresso do sistema prisional: do estigma à inclusão social*. (pp. 87-101). Belo Horizonte: Instituto Elo.
- Mayorga, C., & Pinto, G. P. (2013). Juventudes: a Pluralização da Experiência ou a Invisibilidade das Relações de Poder. In Menezes, J. de A.; Costa, M.R. & Santos, T.C. dos. *V JUBRA Territórios Interculturais de Juventude*. (pp.101-114). Pernambuco: Editora Universitária – EFPE.
- Melleiro, M. M., & Gualda, D. M. R. (2005a). Explorando a “fotovoz” em um estudo etnográfico: uma estratégia de coleta de dados. *Revista Brasileira de Enfermagem*; 58 (2),191-3.
- Melleiro, M. M., & Gualda, D. M. R. (2005b). La Fotovoz como estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica. *Ciencia Y Enfermeria*, xi (1), 51-57.
- Melo, E. M. de, Melo, M. A. M. de, Pimenta, S. M. de O., Lemos, S. M. A., Chaves, A. B., & Pinto, L. M. N. (2007). A violência rompendo interações. As interações superando a violência. *Revista Brasileira de Saúde Materna*, 7(1), 89–98.
- Melo, K. S. de. (2014). *Violência sob o olhar do adolescente autor de ato infracional: reflexões fenomenológicas*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós- Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Menezes, J. de A.; Costa, M. R. & Santos, T. C. dos. (2013). *V JUBRA Territórios Interculturais de Juventude*. Pernambuco: Editora Universitária – EFPE.
- Menezes, S. B. S. & Trevisol, M. T. C. (2010). *O Aprender e o Não aprender na Escola: a ótica de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem*. Contexto & Educação Ano 25 n° 84, p. 77-101.
- Mesquita, G. R. (2005). *Significados de Infância para Professores do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Metring, R. A. (2011). *Pesquisas Científicas: Planejamento para Iniciantes*. (1ª ed.). Curitiba: Juruá.
- Milani, F. M. (1999). Adolescência e violência: mais uma forma de exclusão. *Educar Em Revista*, 15 (15), 101-114, Curitiba. Recuperado em Junho, 2011 de [http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos\\_15/milani.pdf](http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_15/milani.pdf).

- Miller, D. L. (2011). Being Called to Account Understanding Adolescents' Narrative Identity Construction in Institutional Contexts. *Qualitative Social Work, 10*(3), 311–328.
- Mira Y Lopez, E. (1980). *Manual de Psicologia Jurídica*. (6ª ed.). Buenos Aires: Libreria El Ateneo Editorial (Trabalho original publicado em 1932).
- Misse, M. (2008). Dizer a violência. *Revista Katálisis, 11*(2), 165-166.
- Misse, M. (2010). Crime, sujeito e sujeição criminal: Aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. *Lua Nova, 79*, 15–38, São Paulo.
- Moraes, M. J. S. M. (2016). *Adolescente Infrator: Reincidência e Vitimização por Homicídio*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Universidade Federal do Pará Belém.
- Moreira, I. M. (2013). *Acolhimento institucional e qualificação profissional: implicações da medida protetiva na vida do jovem*. Dissertação de Mestrado. Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Muniz Neto, J. S., Lima, A. F. de, Miranda, L. L., & França, L. da C. (2014). Vigiar e assistir: reflexões sobre o direito à assistência da “adolescência pobre.” *Psicologia em Estudo, 19*(2), 321–331.
- Nardi, F. L., Jahn, G. M., & Dell'Aglio, D. D. (2014). Perfil de adolescentes em privação de liberdade: eventos estressores, uso de drogas e expectativas de futuro. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte, 20*(1), 116–137.
- Neiva-Silva, L. & Koller, S. H. (2002). O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. *Estudos de Psicologia, 7*(2), 237-250.
- Neiva-Silva, L. (2003). *Expectativas futuras de Adolescentes em situação de rua: Um estudo autofotográfico*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Nirenberg, O. (2011). Participación en proyectos y desarrollo integral de adolescentes y jóvenes. In Dayrell, J., Moreira, M. I. C., & Stengel, M. (Org.). *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. (pp.135-159). Editora PUC Minas: Belo Horizonte.
- Njaine, K., Assis, S. G. de, Gomes, R., & Minayo, M. C. D. S. (2006). Networks for prevention of violence: from utopia to action. *Ciência & Saúde Coletiva, 11*(2), 429–438.

- Nogueira, C. S. P. (2003). O adolescente infrator. In Barros, F.O. de (Coord.). *Tô Fora: O Adolescente fora da lei – o Retorno da Segregação*. (pp. 13 – 14). Belo Horizonte: Del Rey.
- Novaes, R. C. R., Cara, D. T., e Silva, D. M. da, & Papa, F. de C. (Orgs.). (2006). *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), Fundação Friedrich Ebert.
- Nuñez, R. A., & Pernas, L. (2010). ¿Incluir y prevenir o vigilar y castigar? Integración social de jóvenes en conflicto con la ley penal desde una perspectiva comunitaria. *Segurança Urbana E Juventude*, 3(1), 1–23.
- Oliveira, A. A. M. (2015). *Na terra da luz: “o sol nasce para todos, mas a sombra é para poucos!” Projetos de vida e campos de possibilidades dos jovens das classes populares - Fortaleza – CE*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Oliveira, A. A. S. de, & Trancoso, A. E. R. (2014). Processo de Produção Psicossocial de Conceitos: Infância, Juventude e Cultura. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 18-27.
- Ozella, S. & Aguiar, W. M. J. De. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97–125.
- Ozella, S. (2003). A adolescência e os psicólogos: a concepção e as práticas dos profissionais. In: Ozella, S. (Org.). (2003). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 17-40). São Paulo: Cortez.
- Padovani, A. S. (2006). *Diferenças entre iguais: Um estudo sobre características de resiliência entre adolescentes comunitários e privados de liberdade*. Trabalho de Conclusão do Curso. Psicologia, Faculdade Rui Barbosa, Salvador. Recuperado em Junho, 2011 de <http://www.bvs-psi.org.br/tcc/201.pdf>.
- Padovani, A. S. (2013). *Vozes aprisionadas: sentidos e significados da internação para adolescentes autores de atos infracionais*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 200 p.
- Padovani, A., & Ristum, M. (2013). A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação e Pesquisa*, 39(4), 969-984.
- Pais, J. M. (2003). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro juvenis*. 2. ed. Porto: Ambar, 340 p.
- Paixão, M., Rossetto, I., & Monçores, E. (2011). Influência da cor ou raça na vida das pessoas de acordo com a Pesquisa das Características Étnico-raciais da População 2008, do IBGE. *TEMPO EM CURSO*, 3(8).

- Patto, M. H. S. (1992). *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro*. Psicologia USP, 3 (1/2), 107-121.
- Pedroso, M. C. (2014). *Juventude e Políticas Públicas: uma análise dos programas direcionados aos jovens da periferia urbana*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Biociências de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- Pereira, T. C. S., Reis, J. N. dos, & Costa, L. A. (2015). Autor e vítima: a vulnerabilidade social de jovens que cometeram atos infracionais em Belo Horizonte. *Rev Ter Ocup Univ São Paulo*, 26(2), 258–266.
- Peres, M. F. T. (2012). O anacronismo penitenciário. In: Coelho, M. T. A. D., & Filho, M. J. de C. *Prisões numa abordagem interdisciplinar*. Salvador: EDUFBA.
- Pinho, S. R., Dunningham, V., Gonçalves, C. P. G., Almeida, T. R. de P., Magalhães, F. & Dunningham, W. (2004). *Sobre as medidas sócio-educativas de privação de liberdade*. Recuperado em Junho, 2011 de [http://www.wpanet.org/uploads/Sections/Mass\\_Media\\_Mental\\_Health/sobre-as-medidas.pdf](http://www.wpanet.org/uploads/Sections/Mass_Media_Mental_Health/sobre-as-medidas.pdf).
- Pino, A. (2007). Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 28(100), 763–785.
- Pires, A. (2008). Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Paperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. (Org.) *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 154-211). Petrópolis: Vozes.
- Prado, A. C. G. C. (2014). *O jovem egresso do sistema socioeducativo e seu acesso a políticas sociais: como prossegue a história?* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (2013). *Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014. Seguridad Ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina*. Recuperado em Outubro, 2015 de <http://www.undp.org/content/dam/rblac/img/IDH/IDH-AL%20Informe%20completo.pdf>.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. Recuperado em Outubro, 2015 de [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014\\_pt\\_web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf).
- Resolução 44/25* (1989, 20 de novembro). Institui a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. ONU (Organização das Nações Unidas). Recuperado em Junho,

2011 em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tiduniversais/dc-conv-sobre-dc.html>.

- Ristum, M. (2001). *O conceito de violência de professoras do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Ristum, M. (2005). As Causas da Violência. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 4, 32-42.
- Ristum, M. (2010). Violência na escola, da escola e contra a escola (pp.65-94). In: S. G. de Assis, P. Constantino e J. Q. Avanci (Orgs) *Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação. Editora FIOCRUZ.
- Rocha, M. H. (2011). *Trajetória do Crime: caminhos e descaminhos de jovens infratores Belo Horizonte (Regional Metropolitana de Belo Horizonte)*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Rodrigues, T. N. H. e C. (2006). *Contando Violências: estudo de narrativas e discursos sobre eventos violentos em Florianópolis (SC)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Rosa, B. A. V. da. (2014). *“Como brumas ao vento?” – Considerações a respeito da política de assistência ao egresso do sistema penal no estado de Santa Catarina*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. D. S., Soares-Silva, A. P., & Oliveira, Z. D. M. R. de. (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 147–170.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. de S., & Silva, A. P. S. da. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos (pp. 23–34). In Rossetti-Ferreira et al. (orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. R. dos. (2011). Vinte anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e as políticas para infância e juventude. In Dayrell, J., Moreira, M. I. C. & Stengel, M. (Org.). *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira*. (pp.400-426). Editora PUC Minas: Belo Horizonte.
- Santos, G. L. dos. (2010). *Significados e sentidos dos direitos entre adolescentes de Salvador*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

- Santos, T. M., & Rosenburg, E. G. (2014). Representações sociais sobre a violência em egressos do sistema prisional (pp. 94-110) In Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, 8(1), 220p.
- Sartorio, N. de A. (2011). *Potencialidades e limitações do uso da fotografia na pesquisa qualitativa de enfermagem*. Dissertação de Mestrado, Escola de Enfermagem Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Schoen-Ferreira, T. H., & Aznar-farias, M. (2010). Adolescência através dos Séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227–234.
- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Seção de Assessoramento Técnico – SEAT da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal – VEMSE. (2016). *O efeito do tempo de internação e do histórico infracional na reincidência em um grupo de egressos da unidade de internação do plano piloto*. Brasília – DF. Recuperado em Outubro, 2016 de <http://www.tjdft.jus.br/cidadãos/infancia-e-juventude/publicacoes/publicacoes-1/o-efeito-do-tempo-de-internacao-e-do-historico-infracional-na-reincidencia-em-um-grupo-de-egressos-da-unidade-de-internacao-do-plano-piloto>.
- Secretaria de Direitos Humanos (SDH). (2012). *Carta de Constituição de Estratégias em Defesa da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Recuperado em Setembro, 2014 de [www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-.../carta-de-.../carta-matriz-3-sinase](http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-.../carta-de-.../carta-matriz-3-sinase).
- Secretaria de Direitos Humanos (SDH). (2014a). *A Participação de Adolescentes na Construção da Justiça Juvenil do Brasil*. Secretaria de Direitos Humanos.
- Secretaria de Direitos Humanos (SDH). (2014b). *Levantamento anual dos/as adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa - 2012*. Brasília.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República & Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SNPDC. (2015). *Levantamento SINASE 2013. Restrição e Privação de Liberdade*, 54. Recuperado em Agosto, 2016 de <http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-2013>.
- Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). (2011). *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei de 2009*. Brasília.
- Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). (2015). *Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil*. (Série Juventude Viva). Brasília: Presidência da República.

- Serra, C. H. A. (2013). Estado Penal e Encarceramento em massa no Brasil. In Lourenço, L. C.; Rocha, G. L. (Org.). *Prisões e punição no Brasil contemporâneo*. (pp.29-44). Salvador: EDUFBA, 411p.
- Severiano, M. de F. V., & Benevides, P. S. (2013). A juventude em tempos acelerados: reflexões sobre a dissolução entre tempo livre e tempo de trabalho. In Menezes, J. de A.; Costa, M.R. & Santos, T.C. dos. *V JUBRA Territórios Interculturais de Juventude*. (pp.155-182). Pernambuco: Editora Universitária – EFPE.
- Silva, A. P. da, & Rossetti-Ferreira, M. C. (2002). Continuidade/Descontinuidade no Envolvimento com o Crime: Uma Discussão Crítica da Literatura na Psicologia do Desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 573-585.
- Silva, A. P. S. da. (2003). *Continuidades e Descontinuidades de si na narrativa de homens que tiveram envolvimento com o crime*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade do Estado de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Silva, A. S. (2014) *De menor infrator ao adolescente em conflito com a lei: um estudo sobre o sistema socioeducativo*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 120f.
- Silva, D. C. de O., Ruzzi-Pereira, A., & Pereira, P. E. (2013). Fatores protetivos à reincidência ao ato infracional – concepções de adolescentes em privação de liberdade. *Caderno Terapia Ocupacional UFSCar*, 21(3), 553–561.
- Silva, E. R. A., & Guerresi, S. (2003). *Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil* (Texto para discussão, 979). Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Recuperado em Julho, 2011 de [http://desafios2.ipea.gov.br/pub/td/2003/td\\_0979.pdf](http://desafios2.ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0979.pdf).
- Silva, E. R. A., & Oliveira, R. M. de. (2016). Os jovens adolescentes no Brasil: a situação socioeconômica, a violência e o sistema de justiça juvenil (pp. 293-329). In Silva, E. R. A. da, & Botelho, R. U. (Orgs.) *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Brasília: Ipea, 329 p.
- Silva, J. O. (2009). *Produção de sentidos em adolescentes privados de liberdade*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Silva, S. C. (2012). Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. *Serviço Social em Revista*, 14(2), 96–118.
- Simão, A. do V. (2014). *Juventude em discurso: histórias de vida de jovens aprisionados, no município de Cáceres/MT*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Sousa, S. M. G., Bizinotto, K., Monteiro, L. P., Cabral, S. H., Rocha, T. T., & Rodrigues, Z. de A. (2013). O perfil dos adolescentes privados de liberdade em Goiás (p. 15-35). In Sousa, S. M. G. (org). (2013). *Adolescentes autores de atos infracionais - Estudos psicossociais*. Goiânia: Editora da PUC Goiás.
- Souza, G. (2011). *Cai reincidência dos adolescentes em conflito com a lei em São Paulo*. Agência CNJ de Notícias. Recuperado em Janeiro, 2016 de <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/57437-cai-reincidencia-dos-adolescentes-em-conflito-com-a-lei-em-sao-paulo>.
- Spink, M. J. (2010). *Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano*. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas. Recuperado em Junho, 2011 de [www.bvce.org](http://www.bvce.org).
- Strack, R. W, Magill, C. & McDonagh, K. (2004). Engaging Youth Through Photovoice. *Health Promotion Practice*. 5 (1), 49-58.
- Teixeira, J. D. (2015). *Dos sujeitos e lugares da punição: da passagem do/a jovem perigoso/a para o/a jovem em perigo. Um estudo das dimensões do dispositivo da gestão dos riscos e de controle social da juventude*. Tese de doutorado. Programa de Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Teixeira, J. D. (2009). *O sistema sócio-educativo de internação para jovens autores de ato infracional do estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos.
- Toledo, I. d'Á., Kemp, V. H., & Machado, M. N. da M. (2014). Os sentidos do trabalho para egressos do sistema prisional inseridos no mercado formal de trabalho. *Cad.psicol.soc.trab*, 17(1), 85–99.
- Tomé, S. M. G., Loreto, M. das D. S. de, Bartolomeu, T. A., & Noronha, J. F. (2011). *O processo de reinserção social de apenados: uma análise comparativa de trajetórias de vida*. Dissertação de *Magister Scientiae*. Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.
- Tonry, M. (2006). Criminology, mandatory minimums, and public policy. *Reaction Essay*, 5 (1), 45–56.
- Truffi, R. (2015). Investigação do Ministério Público conclui que São Paulo, o estado mais avançado do País em medidas socioeducativas, tem superlotação e internações curtas que atrapalham a ressocialização. *Carta Capital*. Recuperado em Janeiro, 2016 de <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-que-os-dados-da-fundacao-casa-dizem-sobre-maioridade-penal-9732.html>.
- Uchôa, R. (2013). Juventude e Drogas: O que mudou? In Menezes, J. de A.; Costa, M.R. & Santos, T.C. dos. *V JUBRA Territórios Interculturais de Juventude*. (pp.89-98). Pernambuco: Editora Universitária – EFPE.

- Urresti, M. (2011). Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergências. In Dayrell, J., Moreira, M. I. C., & Stengel, M. (Org.). *IV JUBRA Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. (pp. 43-66). Editora PUC Minas: Belo Horizonte.
- Valsiner, J. (2014). Constructing the vanishing present between the future and the past. *Infancia y Aprendizaje, Special Issue Mechanisms of cognitive change. Journal for the Study of Education and Development*. 34(2), 141-150.
- Vygotsky, L. S. (1960). *Obras Escogidas Tomo III*. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Recuperado em Maio, 2011 de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>. (Trabalho original publicado em 1931).
- Vygotsky, L. S. (1994). Imagination and Creativity of Adolescent. In Van der Veer, R. & Valsiner, J. *The Vygotsky Reader*. Cambridge, Blackwell, Cap. 10, p.267-288. Recuperado em Agosto, 2016 de <https://pdfs.semanticscholar.org/e881/9fb5b3dc0abe30907097c822119b75322637.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto. Recuperado em Maio, 2011, de <http://psickolibro.blogspot.com>. (Trabalho original publicado em 1986).
- Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (6ª. ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978).
- Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ed. Coyocan. Recuperado em Fevereiro, 2015 de <http://pt.scribd.com/doc/20235083/Vigotsky-La-imaginacion-y-el-arte-en-la-infancia>. (Trabalho original publicado em 1930).
- Vygotsky, L. S. (2006). *Obras Escogidas Tomo IV*. Psicología infantil. Madri: Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1931).
- Wacquant, L. (1999). *As prisões da miséria*. Recuperado em Outubro, 2012, de [www.sabotagem.revolt.org](http://www.sabotagem.revolt.org).
- Wacquant, L. (2003). *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: F. Bastos, 168p.
- Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. (1ª ed.). Buenos Aires: Manantial. (Trabalho original publicado em 1999).
- Waiselfisz, J. J. (2011). *Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari, Brasília: Ministério da Justiça/SEDH.

- Waiselfisz, J. J. (2012). *Mapa da violência 2012: Crianças e adolescentes do Brasil*. Rio de Janeiro: CEBELA: Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, Flacso Brasil.
- Waiselfisz, J. J. (2014). *Mapa da Violência: Homicídios e Juventude no Brasil*. Rio de Janeiro: Cebela-FLACSO.
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da violência 2015. Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil (versão preliminar)*. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil. (Vol. 1). Recuperado em Julho, 2016 de <http://ebooks.cambridge.org/ref/id/CBO9781107415324A009>.
- Waiselfisz, J. J. (2017). *Mapa da Violência 2016. Homicídios por Armas de Fogo no Brasil (versão preliminar)*. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil.
- Wang, C. C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 367-387.
- Zaluar, A. (2004). *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: FGV.
- Zanchin, C. R. (2010). *Os diversos olhares na construção das medidas socioeducativas no município de São Carlos/SP*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em estudo*, 9 (1).
- Zappe, J. G. (2010). *Adolescência, ato infracional e processos de identificação: um estudo de caso com adolescentes privados de liberdade*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul.
- Zappe, J. G., & Dias, A. C. G. (2011). Grades não prendem pensamentos: limites da institucionalização na reconstrução do projeto de vida do adolescente. *Psico*, 42(2), 220–227.
- Zappe, J. G., & Ramos, N. V. (2010). Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 365–373.
- Zappe, J. G., Moura Jr., J. F., Dell’Aglío, D. D., & Sarriera, J. C. (2013). Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 91–100.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions - a methodological reflections. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C.D.P. Lyra & N. Chaudhary (Eds.). *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 405-430). New York: Springer.

- Zittoun, T. (2012a). Life-Course: A Socio-Cultural Perspective. (pp. 513–535). In J. Valsiner (Ed.), *Handbook of Culture and Psychology*. Oxford Uni.
- Zittoun, T. (2012b). On the emergence of the subject. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 46(3), 259–273.
- Zittoun, T. (2015a). From Vico to the sociocultural imagination. *Culture & Psychology*, 21(2), 251–258.
- Zittoun, T. (2015b). Imagining one's life: imagination, transitions and developmental trajectories. In: 9o. *CONPSI - Psicologia e os desafios do mundo contemporâneo* (pp. 1–27). Salvador: Associação Norte e Nordeste de Psicologia.
- Zittoun, T. (2016). Living creatively, in and through institutions. *Europe's Journal of Psychology*, 12(1), 1–11.
- Zittoun, T., & Cerchia, F. (2013). Imagination as Expansion of Experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47, 305–324.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2014). Integrating experiences: Body and mind moving between contexts. *The Annual Niels Bohr Lecture in Cultural Psychology*, April, n.p.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). Internalization : How culture becomes mind. *Culture & Psychology*, 21(4), 477–491.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D., Salgado, J., Gonçalves, M. M., & Ferring, D. (2013). *Human Development in the Life Course: Melodies of Living*. Cambridge: New York.

## APÊNDICE A – Falar do que não foi dito: em meio às questões étnico-raciais

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele,  
ou por sua origem, ou sua religião.  
Para odiar, as pessoas precisam aprender,  
e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar,  
pois o amor chega mais naturalmente  
ao coração humano do que o seu oposto.  
A bondade humana é uma chama  
que pode ser oculta, jamais extinta.  
Nelson Mandela<sup>48</sup>*

Embora os participantes não tenham referido nada a respeito de sua etnia/cor como algo relevante em suas trajetórias ou mesmo como aspectos importantes na construção de suas redes de significações, acreditamos ser relevante discutir esta temática, tendo em vista que esta questão é significativa quando o tema é a população que hoje lota os sistemas socioeducativo e prisional no Brasil.

O fato dos adolescentes e jovens deste estudo sequer tocarem neste assunto pode denotar o quanto este se encontra normalizado como se, de fato, a etnia/cor não fosse algo relevante em estudos que envolvem situações de vulnerabilidade e, principalmente, estudos prisionais.

Entretanto, podemos perceber, a partir das informações que serão apontadas a seguir, exatamente o contrário, pois os dados demonstram que esta parcela da população se encontra mais exposta à precariedade educacional e laboral, às mais diversas formas de violências, o que acaba por expor estes sujeitos, ainda mais, aos contextos de criminalidade e, por consequência, à ação da polícia e da justiça.

A população brasileira é reconhecidamente uma população de muitas etnias e que engloba em seu território uma infinidade de povos e culturas diversas, entretanto, sabemos que a população se autodivide em branca e não branca. Embora algumas discussões se façam necessárias sobre esta forma de agrupar as cores negra e parda, a utilizamos neste trabalho,

---

<sup>48</sup> Mandela, N. (1994/2012). **Longa Caminhada até a Liberdade**. Paraná: Nossa Cultura.

principalmente para diferenciar o grupo de pessoas brancas, fato que nos interessou para a discussão da temática deste estudo.

As teorias sobre o racismo do século XVII/XIX (que infelizmente ainda vigoram e são difundidas por diversas áreas da sociedade), baseadas nas misturas raciais indesejáveis, que buscavam explicar as doenças, as imbecilidades e as diferenças físicas e morais, agora também buscam explicar a origem dos “perigos sociais”, a partir da “natureza dos negros”, de sua “índole preguiçosa e negligente”. Estas teorias acabam por apoiar os estudos criminológicos, auxiliando na identificação dos tipos de comportamento “ameaçador”. Estas teorias acabam por assessorar a atuação policial que se volta para as camadas pobres e para a população negra, já que estas são seu principal alvo.

Estudos sobre a atuação policial, ao longo do tempo, demonstram a rotina de tortura física utilizada nos interrogatórios de pessoas presas que não fazem parte das elites sociais (Coimbra, 2001), tratamento que até hoje lhes é dado por inúmeros sistemas sociais, com destaque para o sistema de justiça.

O Levantamento Anual do SINASE (Secretaria de Direitos Humanos (SDH), 2015), que divulga informações sobre adolescentes do sistema socioeducativo, somente em 2013 começou a coletar dados sobre etnia/cor. Embora este dado seja essencial para conhecermos o perfil do adolescente que é “acolhido” pelo sistema socioeducativo, estas informações não constavam dos levantamentos anteriores.

Chama a atenção quanto a este perfil, principalmente em medidas que envolvem a restrição ou a privação de liberdade, já que 54% dos adolescentes internos eram descritos como negros (pardos/pretos), quando menos da metade deste índice (21%) era branco (SDH, 2015).

Em 2014, na região Nordeste, a população negra (44,1%) que cumpria medida socioeducativa de restrição ou privação de liberdade era quase o triplo da população branca (14,7%) (SEDH, 2015) e em 2015, conforme dados de inúmeros estudos realizados pelo país, esta população chegou a mais de 50% (Cruz, 2010; Davoglio & Gauer, 2011; Nardi et al., 2014; Pereira et al., 2015; Sousa et al., 2013). Vale destacar que 42% dos prontuários das instituições desta região, um índice altíssimo, não continha informação sobre a etnia/cor, inviabilizando dados mais fidedignos (SDH, 2017).

Mesmo sabendo que a população desta região é majoritariamente negra, temos aqui um indício da suspeição a que estão expostos estes sujeitos, tendo em vista que a população

negra não é a única a cometer atos infracionais, porém parece ser a única a ser responsabilizada por eles.

Para os estudos sociológicos, a discriminação “se refere à diferenciação injusta e arbitrária, que tem na sua base a crença de que os indivíduos que pertencem a determinadas categorias ou grupos – como social, racial, político, religioso e sexual, entre outros – têm maior probabilidade de possuir características indesejáveis” (Cerqueira & Moura, 2014, p.74). Neste sentido, o racismo pode ser considerado um tipo de discriminação que faz com que os sujeitos de determinada cor de pele ou etnia tenham um tratamento diferenciado, principalmente quanto ao acesso às oportunidades socioeconômicas e/ou sofram um processo de exclusão social (Cerqueira & Moura, 2014).

Em levantamento realizado sobre a influência da cor/etnia, o IBGE (Paixão, Rossetto & Monçores, 2011) demonstrou que para 63,7% dos participantes, a cor influencia a vida das pessoas e a relação com a justiça e a polícia se apresentou em segundo lugar, perdendo apenas para o trabalho. Entre os homens, esta relação com o sistema de justiça se apresentou como sendo a mais afetada pela cor/etnia. Não por acaso, estes são as principais vítimas da violência policial e dos homicídios.

De acordo com Wacquant (1999), estas questões relativas às classes sociais e, principalmente, às étnico-raciais pautadas na discriminação pela cor, pode ser um complicador e um agravante das violências, pois nesta discriminação se regulam as ações policiais e judiciárias.

Esta “atenção especial” dada aos negros pela polícia e pelo sistema jurídico não é algo natural e novo, mas construída ao longo dos séculos. Desde 1830, com a enorme população de escravos que vivia no Rio de Janeiro, a polícia dava esta atenção especial a esta parte da população e, com a abolição da escravatura, este público continuou sobre intensa vigilância, o que ocorria com os mestiços (hoje os pardos). Esta atenção, ao longo do tempo, também foi dada aos desempregados, aos subempregados e aos miseráveis, buscando controlar as possíveis desordens e tumultos por eles ocasionados (Coimbra, 2001).

Inúmeros estudos realizados sobre esta temática, com os próprios adolescentes do sistema socioeducativo e seus familiares, bem como com profissionais que atuam no sistema de justiça (Adorno, 1996; Coimbra, 2001; Rodrigues, 2006; Teixeira, 2015; entre outros), revelam como a questão do racismo está imbricada nos contextos que envolvem a privação de liberdade, sejam socioeducativos ou prisionais. Em suma, revelam que muito além do ato, seus autores são julgados a partir de sua cor/etnia.

De acordo com os dados apresentados pelo IBGE (2015), cujo critério é a autodeclaração de cor ou etnia, 45,5% da população residente no país se declarou de cor branca, 45% de cor parda e 8,6% da população se declarou de cor preta, destacando que a população negra, isto é, o somatório de pretos e pardos, ultrapassou os 53,%. Entre a população de 21 milhões de adolescentes, os índices referentes à cor se apresentam de forma muito parecida com a população geral, sendo que 58,9% dos adolescentes de 12 a 17 anos se autodeclararam negros (pretos e pardos) (Silva & Oliveira, 2016).

Poderemos perceber a desigualdade de acesso a vários recursos que demonstram, claramente, a diferença nas trajetórias de adolescentes e jovens a depender de sua etnia/cor. Em todas as questões relativas à garantia de direitos este aspecto se faz presente não apenas nas diferenças entre os índices, mas, sobretudo, na forma como estes sujeitos experimentam as diferentes realidades a que são expostos.

Em 2012, por exemplo, a população total negra tinha menor frequência na escola e maior defasagem idade/série. Na faixa etária de 18 a 24 anos, 33,5% dos brancos frequentava a escola, sua maioria no ensino superior; entre os negros, apenas um quarto continuava os estudos e metade se encontrava no ensino médio. Afora a isso, questões como trabalho e renda também apresentam diferenças significativas quando a cor é utilizada como marcador (Cerqueira & Moura, 2014; Matijascic & Silva, 2016).

Quando o assunto é trabalho, por exemplo, ao considerar a questão da cor/etnia na faixa etária de 14 a 29 anos, percebe-se que enquanto 73,5% dos empregados são brancos, 66,4% são negros, sendo que os últimos estão em situação de maior precariedade, já que entre eles predominam o trabalho doméstico, o trabalho não-remunerado, a falta de registro em carteira e os trabalhadores com menores salários ou que recebem até um salário mínimo (Corrochano et al., 2008).

No quesito desigualdade social, os dados apontam que esta diferença se torna ainda maior segundo a cor ou a etnia. Os negros representavam, em 2014, 76% das pessoas entre as pessoas com menor rendimento e apenas 17,4% entre o 1% de pessoas com maior rendimento (IBGE, 2015). Um contraste se pensarmos no contingente da população negra do país, que chegou a 53,6% neste mesmo ano.

Conforme aponta Adorno (2002, 2015), é preciso reconhecer a concentração da riqueza e a concentração da precariedade na qualidade de vida dos bairros periféricos e sua relação com a violência e, diríamos, com a criminalidade.

Quando o tema é a violência, novamente a população negra é “destaque”. Ao se considerar a questão da etnia/cor, verificamos que na população branca, entre os anos de 2003 e 2014, a taxa de homicídios apresentou uma queda de 26,1%. Entretanto, entre os negros, houve um aumento de 46,9% (Waiselfisz, 2017).

No estado da Bahia, as taxas de Homicídios por Arma de Fogo (HAF) também se mostraram diferentes entre a população branca e negra. No ano de 2014, enquanto tivemos uma taxa de HAF de 9,5 por 100 mil habitantes entre os brancos, entre os negros este índice foi de 33,3, ou seja, morreram, proporcionalmente, 158,9 % a mais de negros em relação à população branca (Cerqueira et al., 2016; Waiselfisz, 2017).

A probabilidade de um jovem negro sofrer um homicídio aos 21 anos, por exemplo, é 67% maior do que um jovem não negro (Cerqueira & Coelho, 2015; Cerqueira & Moura, 2014; Oliveira, 2015). Diferenças que demonstram como as questões sociais e as étnico-raciais perpassam o tema da violência no país. Portanto, é possível notar uma associação crescente entre homicídio e cor da pele, embora inaceitável, esta “mortalidade seletiva” tem feito parte dos índices sobre violência apresentados por diversas pesquisas (Cerqueira & Moura, 2014; Waiselfisz, 2011, 2012, 2014, 2017).

Este cenário de seletividade racial e social da violência não é fruto apenas da nossa história de colonização e escravidão, mas envolve também a privatização da segurança, como ocorre com outras áreas públicas, como a educação, a saúde. Classes com boas condições financeiras pagam por serviços de segurança de qualidade, enquanto o Estado se limita a atender, de forma muitas vezes precária, parte da população que não tem poder aquisitivo para pagar pelos serviços privados (Waiselfisz, 2017).

Historicamente, a realidade de desigualdades entre brancos e negros tem se mantido a mesma, embora com alguns avanços, na concretude da vida cotidiana, os negros ainda são os mais pobres, os com menor escolarização, os que ocupam os postos de trabalho mais precários e, com isso, possuem menor renda, e são as maiores vítimas da violência e do aprisionamento. Esta realidade tem impacto na vida social e acaba por manter a situação de exclusão para esta parte da população. Contudo, o que cabe destacar é que esta exclusão tem sido naturalizada e, muitas vezes, invisível para grande parte da sociedade brasileira (Cerqueira & Moura, 2014; Matijascic & Silva, 2016).

Diante disso, este estudo buscou, de forma breve, tirar esta temática da invisibilidade, tendo em vista que mesmo sem ser percebida pelos adolescentes e jovens pesquisados, esta questão pode ter perpassado suas trajetórias, também de forma invisível, contribuindo nos

processos de ruptura, na construção de suas redes de significações e, principalmente, na manutenção de transições em direção à continuidade infracional. Contudo, fazem-se necessárias novas pesquisas cuja temática da Etnicidade não seja apenas pano de fundo, mas seja o tema central do estudo.

## ANEXO 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido – Jovem egresso

TÍTULO: FUTUROS (IM)POSSÍVEIS. TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS POR ADOLESCENTES E JOVENS AUTORES DE ATO INFRACIONAL

PESQUISADORA: Andréa Sandoval Padovani

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo compreender as trajetórias de (des)continuidade infracional construídas por adolescentes e jovens que vivenciaram a medida socioeducativa de internação, a partir de suas narrativas sobre o passado, o presente e o futuro.

Você participará de uma atividade que consiste no jogo lúdico “Túnel do Tempo” no qual você será convidado a falar o que você pensa, sente e quais suas expectativas em relação ao futuro em liberdade e sobre sua trajetória de vida. Os encontros serão individuais e poderão ocorrer mais de uma vez. Estes encontros serão gravados, após seu consentimento, e serão transcritos, possibilitando manter maior fidedignidade às informações coletadas.

Partindo-se do pressuposto de que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresentam riscos potenciais, como desconfortos, constrangimento, angústia, ansiedade, diante do que será relatado, informamos que esta pesquisa, além de oferecer elevada possibilidade de compreensão sobre a realidade que circunda a internação e a liberdade, após o cumprimento da medida socioeducativa, poderá promover mudanças que visam melhorar o atendimento aos adolescentes egressos do sistema socioeducativo, justificando-se, assim, os riscos, citados acima, que seu método possa vir a oferecer. Ressaltando o compromisso de assumir a responsabilidade em dar assistência integral às possíveis complicações e danos decorrentes de sua participação na pesquisa, além do direito à indenização, quando requerida, em situações de danos previstos ou não neste termo de consentimento.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, você não receberá qualquer tipo de pagamento ou gratificação e pode recusar-se a participar da pesquisa. Se você mudar de ideia, durante a pesquisa, poderá desistir de participar a qualquer momento. Negar-se a participar ou interromper sua participação não trará nenhuma consequência negativa para você. Ao participar, será mantido sigilo total de sua identidade, mantendo-se sua integridade e os pressupostos de justiça e equidade.

Se você tiver qualquer pergunta a fazer, por favor, sinta-se à vontade para realizá-la. Se, no futuro, você tiver mais perguntas a fazer, você poderá solicitar contato com o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia – Coordenação do Programa e solicitar um retorno da pesquisadora, através dos telefones (71)3283.6442 ou (71) 8707.1083, ou através do e-mail [apadovani@ufba.br](mailto:apadovani@ufba.br). Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, localizado à Rua Augusto Viana, s/n. 3º. Andar, Canela, Salvador. Fone: (71) 3283.7615, e-mail [cepee.ufba@ufba.br](mailto:cepee.ufba@ufba.br)

Este documento é emitido em duas vidas, sendo que uma delas ficará em seu poder e a outra deverá ser mantida junto aos demais documentos relativos a esta pesquisa, em arquivo, sob sua guarda da pesquisadora, por 5 (cinco) anos, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo CEP.

Ao assinar este documento, você aceita participar da pesquisa, sabendo que as informações prestadas por você serão utilizadas em um trabalho de pesquisa para Doutorado em Psicologia e que outros trabalhos científicos poderão utilizar os dados desta pesquisa, porém, em qualquer circunstância, sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

---

Data

---

Assinatura do participante

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

---

Data

---

Assinatura do pesquisador

CPF: 131.496.778-90