



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍVIA SILVA DE SOUZA

**NARRATIVAS DE JOVENS EGRESSOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO
DISTRITO FEDERAL: TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS E PERSPECTIVAS DE
FUTURO**

BRASÍLIA-DF

2023

LÍVIA SILVA DE SOUZA

**NARRATIVAS DE JOVENS EGRESSOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO
DISTRITO FEDERAL: TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS E PERSPECTIVAS DE
FUTURO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação – ECOE, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller.

Brasília-DF,
dezembro de 2023.

LÍVIA SILVA DE SOUZA

**NARRATIVAS DE JOVENS EGRESSOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO
DISTRITO FEDERAL: TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS E PERSPECTIVAS DE
FUTURO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Data de aprovação: 01/12/2023

Banca examinadora

Prof.^a Dra. Wivian Weller

Universidade de Brasília – UnB/PPGE

(Orientadora – Presidente)

Prof. Dr. Breitner Luiz Tavares

Universidade de Brasília –UnB/ FCE

(Examinador interno)

Prof.^a Dra. Maria Carla Corrochano

Universidade Federal de São Carlos – UFSC/PPGED

(Examinadora externa)

Prof. Dr. Ricardo Gonçalves Severo

Universidade Federal do Rio Grande – FURG/PPGEDU

(Examinador externo)

Prof.^a Dra. Sinara Pollom Zardo

Universidade de Brasília – UnB/PPGE

(Examinadora suplente)

À minha mãe, Cenir (*in memoriam*), que me guiou a intuir e a realizar os desígnios da minha alma, me instruiu a ser uma mulher potente, sem destino marcado, e, principalmente, me ensinou o sentido do adjetivo “coragem”, o que, para mim, se resume a continuar a trama dessa existência sem sua presença física.

AGRADECIMENTOS

Durante o processo de construção desta tese, nos muitos momentos que as minhas forças quiseram me abandonar, eu tive o apoio de uma rede de mulheres nada comuns. Cercada de mulheres extraordinárias, amorosas, construtiva receptivas intuitivas e sensíveis venci as dificuldades que pareciam intransponíveis e aprendi que nunca estamos e andamos sós. Por isso, tenho muita GRATIDÃO a todas as amigas que fizeram parte do meu círculo, que me fortaleceram me nutriram e me inspiraram a buscar a minha a força interna. Assim, início meus agradecimentos a elas, com as quais aprendi que estar cercada e ser sustentada por incríveis mulheres faz o percurso ficar mais leve.

À Nubia, que, com sua amorosidade e acolhimento, me ensinou que, se não podemos mudar as situações, podemos mudar o nosso olhar para elas. Assim, com muita união, amor, respeito e cumplicidade, aprendemos juntas que sempre devemos avançar, mesmo que, muitas vezes, o coração não saiba por onde seguir.

À Andreia, por tantos momentos em que lavamos nossas dores e cuidamos de nossas feridas. Sua leveza, seu otimismo, sua intensidade e sua amorosidade me ensinam a ver a vida com mais beleza poesia e verdade.

À Dani, que, sempre de mãos dadas, com sua alegria me auxiliou cotidianamente a recalcular a rota em vários momentos e sentidos, o que precisava ser olhado, cuidado, avaliado, ressignificado e, muitas vezes, expurgado. Acolheu-me e me protegeu com toda a sua força, obrigada por me ajudar a prosseguir, persistir e finalizar este trabalho.

À Wivian, pela empatia, respeito, sensibilidade, parceria e orientação. Permitiu-me e me ensinou que devo e posso recomeçar sempre. Obrigada por aceitar o desafio de construir essa história comigo e me apoiar repetindo sempre: Confia! Vai dar certo!

À Myrtes, amiga doce e acolhedora, que, sempre disposta a ajudar, me ensina que, por mais dolorida que seja a vida, podemos redirecionar o nosso olhar para a coletividade e ajudar a construir o que existe de bom no mundo.

À Tati, a vida quis que aprendêssemos juntas que o amor não acaba com a morte física. Assim, escolhemos que não iríamos percorrer o chão que ainda falta para caminhar sozinhas. Escolhemos nos acompanhar e nos amparar, e, nesse processo, o nosso amor nos ensinou a transformar luto em luta, e a nossa troca nos ensina diariamente que ser forte não é aguentar é fazer e aceitar as mudanças.

À Leo, que, com sua simplicidade e intensidade, sempre me mostrou uma percepção mais profunda sobre aquilo que importa e sobre o que realmente precisamos para caminhar nessa breve passagem por aqui.

À Rafaela, um reencontro de almas afins; em um momento que a vida tinha um tom cinza, ela surge para mostrar que, por mais que haja solavancos, a vida pode ganhar outros tons e contornos, com novas amizades e novos sentidos. Sempre com uma palavra amorosa, acolhedora e com muita sinceridade, conseguimos ter uma conexão real e verdadeira. Essa aproximação me ensinou que é no enxergar diferente que a gente tem a chance de mudar, se reconectar e se alegrar com a existência, por mais dolorida que ela seja. Obrigada pelo “folego”, pela atenção, pelo esmero, pela presteza e pelo cuidado nos momentos finais deste trabalho.

À Polyana, pelas orações contínuas, pelas conversas e pelo compartilhamento da nossa fé na mãe santíssima.

Às minhas tias, Marta, Anair, Sonia e Rosa, que, quando meus pés pareciam cansados para continuar, me embalaram nos braços com muita, ternura, carinho e cuidado, como se dissessem: “ela se foi, mas estamos aqui e cuidaremos de você!”.

À Jessica, uma potência de ser humano, obrigada pelos laços de afeto, momentos de alegria, carinho, amizade, cuidado e delicadeza no processo de elaboração deste trabalho.

À minha amiga Jo, seu amparo, cuidado, preocupação, proteção, amor e orações foram imprescindíveis para seguir em frente.

Gratidão às minhas grandes muralhas de proteção: meu pai, José Humberto, e meus irmãos, Fábio e Humberto. Juntos compartilhamos da maior dor de nossas vidas e foi impossível atravessar essa estação sem sentir profunda tristeza. No entanto, caminhando unidos encontramos uma forma de olhar para isso, deixamos o tempo desembaraçar a visão da dor, percebemos que o essencial é olhar para a história da nossa família e perceber o legado. Assim encontramos força para honrá-la, e conseguimos, cada um à sua maneira, seguir unidos no amor, na fé e na esperança.

Ao Lumem, que me permitiu conhecer o significado de pulsar na e para a vida. E, principalmente, à Ligia, que me acolheu com muita amorosidade e me ensina que viver é afinar o instrumento de dentro para fora de fora para dentro.

Ao meu primo Guilherme, que, de forma muito acolhedora e amorosa, me lembrou que eu sou uma mulher capaz de viver e ser autora da minha própria história.

Ao Edilson, filho de Antônio Cariri, com o qual aprendo todos os dias importantes e desafiadoras lições de vida.

Aos colegas do Geraju, pelos momentos de trocas e aprendizagem e, principalmente, às minhas amigas e companheiras de doutorado, Cilene e Flavia, pelo acolhimento, pelo respeito e pela cumplicidade com que trilhamos juntas, mesmo que em distintos momentos, o caminho árduo do processo de pesquisa.

Às(os) colegas e professoras da linha Ecoe, pelos aprendizados, acolhimentos e importantes momentos de descontrações.

À Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), pela licença concedida para estudos, sem a qual a dedicação à elaboração deste trabalho não seria possível.

Agradeço imensamente aos jovens que aceitaram caminhar comigo e participar da pesquisa. Eles têm muito a dizer! Aprendi, com suas espertezas, inteligências, sensibilidade e criatividade, que, mesmo diante das durezas de suas experiências, eles conseguem sonhar com a liberdade de ser, existir e (re)existir e que a luta é contínua para transformar a vida em uma vida digna de ser vivida.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada. Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos: Que não são embora sejam. Que não falam idiomas, falam dialetos. Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato. Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não têm cultura, têm folclore. Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número. Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local. Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata (Galeano, 2002).

RESUMO

A presente tese situa-se na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOIE), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB) e está vinculada ao Grupo de Pesquisas Gerações e Juventude (Geraju). Esta pesquisa insere-se no campo de estudos juventude e violência com destaque para a organização do sistema socioeducativo e as políticas públicas de escolarização para jovens que cumpriram medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. Trata-se de um estudo que apresenta o objetivo geral de interpretar como jovens egressos do sistema socioeducativo narram suas trajetórias biográficas, considerando suas experiências anteriores à sentença de internação; no sistema socioeducativo, com ênfase na escola; e após a privação de liberdade, evidenciando suas perspectivas de futuro. A pesquisa de cunho qualitativo é subsidiada pela abordagem da pesquisa social reconstrutiva, pelo método documentário de interpretação e por entrevistas narrativas biográficas. As entrevistas narrativas foram realizadas com jovens do gênero masculino com idade entre 20 e 24 anos com diferentes tempos de experiências fora da medida socioeducativa de internação. A produção e reconstrução dos dados das entrevistas, foram transcritas, codificadas e analisadas com base no método documentário e na análise estrutural de narrativas. Assim, tivemos acesso, às experiências conjuntivas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, contextualizadas em diferentes tempos e espaços, bem como a compreensão das orientações coletivas dos jovens muitas vezes silenciados e invisibilizados pelas condições do encarceramento. Com base na análise comparativa das entrevistas realizadas, os resultados da pesquisa evidenciam dois tipos, com orientações distintas e com visões de mundo diferenciadas sobre suas condições juvenis como egressos de unidades socioeducativas de internações do Distrito Federal. O primeiro tipo, apresenta uma orientação voltada para a elaboração de um novo sentido biográfico, busca se desconectar da vida no crime e se vincular aos estudos, ao trabalho formal e a uma perspectiva de futuro relacionada ao campo concreto, desenvolve estratégias de enfrentamento para se livrar da identidade de elemento suspeito. O segundo tipo, revela a ausência de novos sentidos biográficos, estruturada em uma perspectiva de futuro idílica. Em relação à escolarização na medida socioeducativa de internação, constatamos que os jovens internados foram sistematicamente silenciados em um ambiente repressor, um local onde qualquer gesto ou fala pode ser interpretado como transgressão, onde as consequências por qualquer desvio da conduta podem ser duras, e isso nos faz reafirmar a necessidade de uma escolarização humanizada para esses estudantes. Por essa razão, acreditamos e defendemos uma política pública de

escolarização na socioeducação mais eficiente, eficaz e efetiva para retomar vínculos e contribuir para a reconstrução de trajetórias escolares.

Palavras-chave: Juventude. Políticas Públicas. Sistema Socioeducativo. Método documentário. Estudo Comparado.

ABSTRACT

This thesis is located in the line of research Comparative Studies in Education (ECO), of the Postgraduate Program in Education (PPGE), of the Faculty of Education (FE), of the University of Brasília (UnB) and of the Research Group Generations and Youth (Geraju). This research is part of the field of youth and violence studies. It is part of the context of youth and violence issues, with emphasis on the organization of the socio-educational system and public schooling policies for young people who comply with socio-educational measures of reclusion in the Federal District. This is a study that presents as a general objective interpreted how young people leaving the socio-educational system narrate their biographical trajectories, considering their experiences prior to the sentence of hospitalization; in the socio-educational system, with an emphasis on school; and after deprivation of liberty, highlighting their future prospects. The narrative interviews were carried out with young men aged between 20 and 24 and with different times of experience outside the socio-educational measure of internationalization. The production and conclusion of the interview data were transcribed, coded and evidenced based on the documentary method and structural analysis of narratives. Therefore, we had access to the conjunctive experiences lived by the research subjects, contextualized in different times and spaces, as well as an understanding of the collective orientations of young people, often silenced and made invisible by the conditions of incarceration. Based on the comparative analysis of the interviews carried out, the research results reveal two types, with different orientations and different worldviews regarding their youth conditions as graduates of international socio-educational units in the Federal District. The first type, presents an orientation focused on the elaboration of a new biographical meaning, seeking to disconnect from life in crime and connect to studies, formal work and a future perspective related to the concrete field, developing strategies to eliminate the identity of the suspect. The second type reveals the absence of new biographical meanings, structured in an idyllic future perspective. In relation to schooling in the socio-educational measure of hospitalization, we found that young people hospitalized were systematically silenced in a repressive environment, a place where any gesture or speech can be interpreted as a transgression, where the consequences for any mis behavior can be harsh, and this makes us reaffirm the need for humanized schooling for these students. For this reason, we consider and defend a public policy for schooling in socio-education that is more efficient, effective and effective in restoring links and contributing to the continuity of school trajectories.

Keywords: Youth. Public policy. Socio-educational System. Documentary method.
Comparative Study.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Última série escolar cursada pelo jovem quando do cometimento do ato infracional por região.....	43
Figura 2 – Evolução da legislação do sistema socioeducativo pós promulgação do ECA	44
Figura 3 – Fases do processo da entrevista narrativa, conforme Fritz Schütze e apresentado por Jovchelovitch e Bauer.....	83
Figura 4 – Etapas de Análise do Método Documentário (AMD).....	86
Figura 5 – Etapas de Análise de Estrutura de Narrativas (AEN)	88
Figura 6 – Passo I para a reconstrução e análise de dados	89
Figura 7 – Passo II para a reconstrução e análise de dados	90
Figura 8 – Passo III para a reconstrução e análise de dados.....	91
Figura 9 – Passo IV para a reconstrução e análise de dados	93
Figura 10 – Percurso socioeducativo e escolar do jovem César.....	109
Figura 11 – Percurso socioeducativo e escolar do jovem Diego.....	135
Figura 12 – Percurso socioeducativo e escolar do jovem Júlio.....	153
Figura 13 – Percurso socioeducativo e escolar do jovem Bruno.....	172
Figura 14 – Percurso socioeducativo e escolar do jovem Patrick	196
Figura 15 – Percurso socioeducativo e escolar do jovem Gabriel.....	217

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A legislação e o atendimento relegado aos jovens institucionalizados no Brasil e Distrito Federal (1890 a 2012).....	38
Quadro 2 – Instrumentos legais da escolarização na socioeducação do DF	50
Quadro 3 – Vinculação institucional dos núcleos de ensino das unidades socioeducativas do DF	52
Quadro 4 – Unidades de internação socioeducativas do DF	63
Quadro 5 – Quantitativo de entradas dos jovens por tipo de entrada	65
Quadro 6 – Quantitativo de entradas dos jovens por idade	65
Quadro 7 – Escolaridades dos jovens apreendidos em flagrante e encaminhados ao NAI	66
Quadro 8 – Situação escolar dos jovens apreendidos em flagrante e encaminhados ao NAI ..	66
Quadro 9 – Quantitativo de entradas por flagrante por ato infracional	67
Quadro 10 – Quantidade de adolescentes por identidade de gênero	68
Quadro 11 – Teorias desenvolvidas pelo entrevistado	92
Quadro 12 – Quadro divisão temática geral do jovem César	98
Quadro 13 – Relação dos participantes da pesquisa.....	101
Quadro 14 – Participantes da pesquisa	102
Quadro 15 – Perfil dos jovens participantes	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número e distribuição percentual de adolescentes em medida de internação por raça/cor, segundo a unidade.....	68
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPAI	Auto de Apreensão pela Prática do Ato Infracional
ABMP	Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude
AEN	Análise Estrutural de Narrativas
AMD	Análise do Método Documentário
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Bm	Bruno
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Caje	Centro de Atendimento Juvenil Especializado
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CHS	Ciências Humanas e Sociais
Ciango	Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
Cm	César
CNJ	Conselho Nacional da Justiça
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e do Adolescente
DCA	Delegacia da Criança e do Adolescente
DF	Distrito Federal
Dm	Diego
ECA	Estatuto da Crianças e do Adolescente
EF	Ensino fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino médio
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Febem	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (
Fonacriad	Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento a Criança e ao Adolescente
Funabem	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
Funap	Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso
Geama	Gerências de Atendimento em Meio Aberto

Gm	Gabriel
GSL	Gerências da Semiliberdade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFB	Instituto Federal de Brasília
Ilanud	Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Direito e Tratamento do Delinquente
Inesc	Instituto de Estudos Socioeconômicos
Ipea	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
Jm	Júlio
LA	Liberdade Assistida
MBA	Mandado de Busca e Apreensão
MEC	Ministério da Educação
MSE	Medidas socioeducativas
N.	Número
NAI	Núcleo de Atendimento Inicial
Nuen	Núcleo de Ensino
ONG	organização não governamental
PAAI	Processo de Apuração de Ato Infracional
PCDF	Polícia Civil do Distrito Federal
PEE	Planos Estadual de Educação
PIA	Plano Individual de Atendimento
PIF	Preservação de Integridade Física
Pm	Patrick
PNAS	Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo
PNBEM	Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PNDAS	Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo
PNE	Plano Nacional de Educação
PSC	Prestação de Serviço à Comunidade
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SDHPR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Sejus	Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
Sipia	Sistema de Informação para Infância e Juventude

SL	Semiliberdade
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios
UAI	Unidade de Atendimento Inicial
Uama	Unidade de Atendimento em Meio Aberto
UIFG	Unidade Feminina do Gama
UIP	Unidade de Internação de Planaltina
UIPSS	Unidade de Internação Provisória de São Sebastião
UIS	Unidades de internação socioeducativas
Uism	Unidade de Internação de Santa Maria
UISS	Unidade de Internação de São Sebastião
UNB	Universidade de Brasília
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unire	Unidade de Internação Recanto das Emas
Uniss	Unidade de Saída Sistemática do Recanto das Emas
USL	Unidades de Atendimento em Semiliberdade
Vemse	Vara de Execução de Medidas Socioeducativas
Y	Entrevistadora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO	21
1.1	Objetivos	24
1.2	Breve análise da produção acadêmica sobre o tema.....	25
1.3	Sobre a organização da tese	27
2	A LETRA MORTA E A POSITIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NO BRASIL	29
2.1	Do delinquente menor ao jovem infrator: breve reconstrução histórica do ordenamento legal e das políticas de atendimento destinadas a institucionalizar os jovens no Brasil	29
2.1.1	Os ordenamentos jurídicos e as mudanças de paradigma no atendimento aos jovens em privação de liberdade	30
2.2	Privar de liberdade para ensinar a conviver em liberdade: o panorama nacional e a contextualização histórica do atendimento socioeducativo no Distrito Federal	37
2.3	O direito à educação escolar de jovens em privação de liberdade: uma reflexão a partir dos marcos normativos que orientam a política do sistema socioeducativo	42
2.4	A positivação do direito à educação e suas implicações na política de escolarização para jovens em cumprimento de medida socioeducativa do Distrito Federal	44
3	JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E CRIMINALIDADE: POR DENTRO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO DISTRITO FEDERAL	54
3.1	Juventude e concepções acerca dos jovens	54
3.2	Conceitos e intersecções entre violência e criminalidade	59
3.3	O sistema socioeducativo do Distrito Federal: rotinas e dados sociais dos jovens	62
4	APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	70
4.1	Sociologia do conhecimento e a interpretação das visões de mundo: fundamentos e contribuições para o campo de estudos.....	70
4.2	Pesquisa social reconstrutiva e método documentário: aportes teóricos para a pesquisa.....	74
4.3	Entrevistas narrativas biográficas.....	79

4.4	Reconstrução e interpretação dos dados: interfaces entre o método documentário, de Bohnsack, e a análise estrutural de narrativas, de Schütze	85
5	PESQUISA DE CAMPO E DOCUMENTAL	95
5.1	Caminhos e definição do campo da pesquisa	95
5.2	Instrumentos para a construção dos dados	96
5.2.1	O tópico-guia.....	96
5.2.2	Transcrição, organização temática e codificação dos dados	97
5.3	Sujeitos e contexto da pesquisa	99
5.4	Registros documentais: contribuições para a reconstrução das biografias	104
5.4.1	Processos judiciais	104
5.4.2	Plano Individual de Atendimento (PIA) do adolescente.....	105
5.4.3	Histórico do adolescente (Sipia/Sinase) e histórico escolar (I-Educar).....	106
6	O JOVEM EGRESSO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO DO Distrito Federal: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE FUTURO	108
6.1	César: “nada, nada muda se você não mudar”	108
6.1.1	Sobre o entrevistado.....	108
6.1.2	A entrevista narrativa-biográfica com César	109
6.1.3	Meio social, familiar e contexto infracional	110
6.1.4	Experiências no sistema socioeducativo e na escola	113
6.1.5	Saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro.....	122
6.1.6	Síntese da narrativa	133
6.2	Diego: “você tá meio que preso, só a sua mente voa”	134
6.2.1	Sobre o entrevistado.....	134
6.2.2	A entrevista narrativa-biográfica com Diego.....	135
6.2.3	Meio social, familiar e contexto infracional	136
6.2.4	Experiências no sistema socioeducativo e na escola	143
6.2.5	Saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro.....	147
6.2.6	Síntese da narrativa	151
6.3	Júlio: “o meu plano mesmo é querer ficar rico”	153
6.3.1	Sobre o entrevistado.....	153
6.3.2	A entrevista narrativa-biográfica com Júlio.....	154
6.3.3	Meio social, familiar e contexto infracional	154
6.3.4	Experiências no sistema socioeducativo e na escola	163
6.3.5	Saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro.....	166

6.3.6	Síntese da narrativa	170
6.4	Bruno: “se o Senhor me der uma chance eu nunca mais vou me envolver no crime”	171
6.4.1	Sobre o entrevistado	172
6.4.2	A entrevista narrativa-biográfica com Bruno	173
6.4.3	Meio social, familiar e contexto infracional	173
6.4.4	Experiências no sistema socioeducativo e na escola	182
6.4.5	Saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro	190
6.4.6	Síntese da narrativa	193
6.5	Patrick: “a partir de hoje é só orgulho”	195
6.5.1	Sobre o entrevistado	195
6.5.2	A entrevista narrativa-biográfica com Patrick	196
6.5.3	Meio social, familiar e contexto infracional	197
6.5.4	Experiências no sistema socioeducativo e na escola	201
6.5.5	Saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro	208
6.5.6	Síntese da narrativa	214
6.6	Gabriel: “foi muita pouca coisa que eu conquistei, mas eu conquistei”	216
6.6.1	Sobre o entrevistado	216
6.6.2	A entrevista narrativa-biográfica com Gabriel	217
6.6.3	Meio social, familiar e contexto infracional	218
6.6.4	Experiências no sistema socioeducativo e na escola	224
6.6.5	Saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro	230
6.6.6	Síntese da narrativa	234
7	APÓS GRADES E ALGEMAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ANÁLISE COMPARATIVA DAS TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS DOS JOVENS ENTREVISTADOS	236
7.1	O envolvimento: os corres, o tráfico e as guerras	238
7.2	Rodei, a ficha caiu, na tranca a mente voa	242
7.3	Esquecer o passado: olhar para o futuro, “agora é só o ouro!”	247
	REFERÊNCIAS	255
	APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA JUNTO À SECRETARIA DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL	265

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
.....	267
APÊNDICE C – ROTEIRO COM TÓPICO-GUIA PARA AS ENTREVISTAS	
NARRATIVAS	269
APÊNDICE D – FORMULÁRIO SOCIOCULTURAL	273
APÊNDICE E – GLOSSÁRIO DA LINGUAGEM DOS JOVENS	
ENTREVISTADOS	276
ANEXO A – REGISTRO DE MENSAGENS PARA SOLICITAÇÃO DE	
AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	278
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA JUNTO À	
JUÍZA TITULAR DA VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS	
SOCIOEDUCATIVAS DA VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DO	
DISTRITO FEDERAL	280
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA JUNTO À	
SECRETARIA DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL	282
ANEXO D – TERMO DE SIGILO E COMPROMISSO DA SECRETARIA DE	
JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL	284
ANEXO E – CÓDIGOS PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOS DO MÉTODO	
DOCUMENTÁRIO	287
ANEXO F – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	
CEP/UNB	289
ANEXO G – PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO DO ADOLESCENTE	
(PIA)	292
ANEXO H – HISTÓRICO DO ADOLESCENTE SIPIA – SINASE	297

1 INTRODUÇÃO: O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO

Esta pesquisa é fruto de inquietações e desafios vivenciados desde 2014, na equipe da Coordenação em Educação em Direitos Humanos e Diversidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), cuja responsabilidade era elaborar, articular e acompanhar políticas públicas educacionais visando à garantia de direitos humanos de pessoas nas mais diversas situações de vulnerabilidades, ou seja, sujeitos invisibilizados na trajetória de construção social e, conseqüentemente, na estrutura educacional.

A partir de 2013, a SEEDF, de forma articulada e colaborativa com outros órgãos de gestão, foi orientada pela esfera federal a concretizar o seu papel de executora da política de escolarização para todos os jovens em cumprimento de medida socioeducativa. É nesse contexto que se insere a minha experiência. Passei a atuar nessa área em um momento em que essas (re)definições da implantação da política socioeducativa começavam a se estruturar no Distrito Federal (DF).

Nos últimos anos, a atuação direta no processo de gestão, bem como no acompanhamento da política de escolarização para jovens do sistema socioeducativo do DF, em diferentes momentos e espaços, propiciou a inserção cotidiana nos desafios de delinear um novo escopo para uma política intersetorial de forma integrada. Desafios esses que são de diversas ordens, seja por se tratar de uma política que envolve diferentes atores e áreas que se relacionam com múltiplos aspectos sociais, seja pelo fato de muitos dos setores envolvidos terem dificuldades de ver os jovens que cometem ato infracional como sujeitos de direitos. Desde então, a garantia do direito à educação pública e de qualidade social desses jovens move o meu compromisso enquanto educadora dessa rede de atendimento.

O primeiro contato com uma unidade de internação no DF foi marcante. A partir de um discurso fundamentado nos novos paradigmas do Sistema de Garantia de Direitos, criei expectativa acerca de conhecer um ambiente socioeducativo (sócio+educativo) e fui impactada pela realidade, que materializa muitas contradições em relação à doutrina da proteção integral. A prevalência de práticas punitivas em detrimento das pedagógicas é observada logo na entrada do edifício, cercas de arame, agentes solicitando identificação, rígido controle de entrada e saída de pessoas, sala de revista íntima para familiares e um ruído muito forte das trancas e portões sendo abertos e fechados a todo momento. Uma regra básica para circular dentro de uma unidade de internação é abrir e fechar imediatamente todos os portões de acesso. Muitas vezes, para chegar até um determinado local, passa-se por muitos portões várias vezes ao dia. Diniz

(2017, p. 7) relata com minuciosidade essa questão, a partir de visita a uma escola dentro da unidade:

Não tinha expectativa de encontrar uma escola, mas também não esperava encontrar uma prisão [...] o som cotidiano é de abertura e fechamento de cadeados de ferro. O mais comum deles é o que abre a porta da cela, também chamada de barraco. A cada saída do barraco, os corpos nus das meninas agachavam-se aos olhos atentos de donagentes¹, as mulheres da segurança.

Assim como observa Diniz (2017), no decorrer dos trabalhos desenvolvidos nas unidades de internações, apreendemos que essas instituições possuem uma rotina constituída pelos sujeitos que compartilham daquele sistema e com a qual eles estão muito familiarizados. É comum ver jovens algemados, em situações de revista íntima e em deslocamento em fila com as mãos para trás, de cabeça baixa e corpo encolhido. Então, a partir de vivências compartilhadas nesses espaços – em que a condição juvenil dos jovens privados de liberdade se materializa em rostos, nomes, trajetórias, sonhos e perspectivas de vida – é que proponho a escrita desta tese.

No ano de 2017, 5.923 (cinco mil, novecentos e vinte e três) adolescentes foram apreendidos pela Delegacia da Criança e Adolescente (DCA) no DF, desses, a maioria tinha entre 14 e 17 anos e, quanto à escolarização, possuía defasagem idade/ano, concentrando-se nos anos finais do ensino fundamental. A intenção de compreender as experiências de jovens que vivenciaram o sistema socioeducativo de internação e o rompimento ou não com o ciclo de reiterações infracionais foi desencadeada quando atuava na gestão da rede pública de ensino do DF. A escolarização era ofertada para aproximadamente 2.500 (dois mil e quinhentos) estudantes que cumpriam medidas em meio aberto (liberdade assistida/prestação de serviço à comunidade), em semiliberdade e em internação provisória e estrita (Distrito Federal, 2018).

Em setembro de 2017, fui convidada a participar de uma audiência pública na Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF), intitulada *Para Além das Algemas*, cujo objetivo foi discutir lacunas do sistema socioeducativo, debater e encaminhar propostas elaboradas pelos jovens² que faziam parte do sistema. Habituada a ver os jovens dentro das unidades em contexto de extrema vulnerabilidade, foi a primeira vez que pude presenciar o protagonismo daqueles sujeitos muitas vezes invisibilizados e silenciados.

¹ É a forma como as meninas internas denominam as agentes socioeducativas de segurança: dona-agentes.

² Integrantes do Projeto Onda/Vozes da Cidadania nas unidades de internação de São Sebastião, Recanto das Emas, Santa Maria e da Unidade de Internação Saída Sistemática. Os jovens construíram as propostas e a programação do evento em conjunto com os(as) educadores(as) do projeto. Além da agenda política, houve mostras de trabalhos pedagógicos e culturais desenvolvidos pelos(as) socioeducandos(as): exposição fotográfica, livro de poesias, CD, cartão postal e boletim informativo.

Dentre várias vozes que entoavam protestos e denúncias por parte dos jovens ali presentes, uma fala me chamou a atenção: “o Estado nunca olhou pra mim, eu só comecei a existir para o Estado depois que estava atrás das grades, e, quando consegui sair, o Estado me abandonou novamente”³. Ravena era o nome da jovem que colocou essa questão, egressa do sistema socioeducativo do DF que apresentou parte da sua história em uma reportagem a um programa de televisão (Matemática [...], 2017).⁴

Inspirada por essas vozes e ciente dos desafios cotidianos para superar o cenário repressor e punitivo nas unidades de internações, levando em consideração que o órgão responsável pela execução das medidas no sistema socioeducativo do DF não dispõe de programa de acompanhamento ao egresso e partindo do entendimento de que o discurso preponderante nas diretrizes desse sistema é o de possibilitar futuros distanciados da prática infracional, passo a refletir sobre as seguintes questões:

- Como os jovens experienciam o percurso no sistema socioeducativo do Distrito Federal?
- Como esses sujeitos se reconhecem em uma unidade de internação, privados de liberdade?
- Existem, no contexto das experiências conjuntivas desses jovens, condições para que eles possam elaborar perspectivas de futuro?
- Como jovens que passam por unidades socioeducativas de internação se reconhecem após a saída do sistema?
- Como a escola transpassa a biografia desses jovens?
- Há possibilidades de jovens ressignificarem suas trajetórias biográficas após passar por medidas socioeducativas de internação?
- Como a Ravena, existem outros jovens que romperam com o ciclo de cometimento de atos infracionais?

³ Discurso proferido por Revena do Carmo Silva na CLDF, em setembro de 2017. Esse registro é oriundo de anotações que realizei para preencher o relatório de participação em atividades externas, exigência à época da gestão da Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade da SEEDF.

⁴ Reportagem realizada pelo programa Fantástico, da Rede Globo, transmitida em 5 de fevereiro de 2017, sobre como a matemática e a didática de um professor do sistema socioeducativo contribuíram para mudar a vida da jovem e abandonar o envolvimento com o tráfico de drogas. Vale aqui destacar o título da reportagem no *site* da Rede Globo: “Matemática muda a vida de jovem que andava no mundo das drogas. Números, cálculos e contas podem tirar os jovens do tráfico de drogas? Como dois e dois são quatro, o Fantástico mostra que sim”. A reportagem por ser assistida no YouTube, pelo título: “Ravena, a detenta que virou professora”.

1.1 Objetivos

A partir dessas questões, o objeto de estudo da presente tese se desenhou com o objetivo geral de: interpretar como jovens egressos do sistema socioeducativo narram suas trajetórias biográficas, considerando suas experiências – anteriores à sentença de internação; no sistema socioeducativo, com ênfase na escola; e após a privação de liberdade – e evidenciando suas perspectivas de futuro.

Para responder a esse objetivo principal, foram construídos os seguintes objetivos específicos:

- analisar como o direito à educação escolar foi constituído para jovens em conflito com a lei no Brasil, destacando as normatizações atuais e a política do Distrito Federal;
- explicar os conceitos de juventude, violência e criminalidade, bem como suas interseções;
- apresentar o percurso e o perfil dos jovens do sistema socioeducativo do DF;
- compreender, nas biografias narrativas dos jovens, os contextos social, familiar e infracional;
- reconstruir como os jovens experienciam o cumprimento de medida de internação, a escola dentro da unidade e a saída do sistema socioeducativo;
- comparar as trajetórias biográficas dos jovens egressos do sistema socioeducativo, suas condições juvenis e suas perspectivas de futuro.

Como exposto, uma das inquietações que se apresenta é a análise da relação entre trajetória escolar de jovens durante e após a medida socioeducativa de internação e seus projetos, após vivenciarem anos de privação de liberdade. Para tanto, é imprescindível demonstrar e analisar como o direito à educação escolar foi constituído para jovens privados de liberdade no Brasil, destacando as normatizações atuais. Compreender o processo educativo em unidades de internação se apresenta como um paradoxo, uma vez que é sob o manto da educação que foi constituída a história das instituições e a forma de atendimento de reclusão para os jovens no Brasil. A educação, com seu propósito de educar, reeducar, moralizar, profissionalizar, conviver, transformar e escolarizar, bem como o emprego de termos atuais, como ressocializar e socializar, contribuíram e ainda contribuem para a formação do caráter sancionatório das instituições de privação de liberdade.

1.2 Breve análise da produção acadêmica sobre o tema

No âmbito do atendimento socioeducativo, as pesquisas apresentam diferentes enfoques após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990). Evidencia-se um número considerável de pesquisas que exprimem uma preocupação com a proteção integral, investigando o jovem em conflito com a lei sob a ótica da garantia do direito à educação, tendo como referencial analítico a doutrina da proteção integral. Sposito (2009) organizou um livro com o estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira (1999-2006) e constatou que os estudos que abordam a relação dos adolescentes em conflito com a lei com a educação formal trazem como pressuposto o direito à educação e à proteção integral. Os autores citados na pesquisa⁵ são unânimes em apontar a debilidade do Estado na garantia efetiva do direito à educação de crianças e adolescentes, sobretudo para a parcela que está sob a proteção do ECA.

Soares (2017) também realizou um minucioso levantamento bibliográfico de dissertações e teses publicadas nos *sites* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nos últimos 17 anos (2001 a 2016) e identificou um expressivo crescimento da produção acadêmica sobre a socioeducação no Brasil. Quando analisados os dados de 2001 até 2006, tem-se um total de 60 teses e dissertações produzidas; e, quando comparados com os dados do período de 2012-2016 (4 anos), tem-se 506 teses e dissertações, um crescimento de mais de 800% (Soares, 2017). Infere-se que, após a promulgação da resolução do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), os trabalhos relacionados à socioeducação ganharam destaque no cenário acadêmico em âmbito nacional, sendo as áreas de psicologia, educação, sociologia, direito e serviço social as que apresentam maior quantitativo de trabalhos dedicados ao tema. No Distrito Federal, alguns estudos já foram feitos e/ou estão sendo empreendidos em torno do sistema socioeducativo e de suas nuances. A área com maior número de dissertações é a da psicologia, sendo que, na área da educação, merecem destaque quatro pesquisas de caráter etnográfico realizadas em unidades de atendimento socioeducativo no DF.

Albuquerque (2015) trabalhou no estudo das políticas públicas educacionais com a intenção de investigar a gestão escolar de uma unidade de internação no DF na promoção do direito à educação dos socioeducandos privados de liberdade. A autora constatou que o velho modelo carcerário ainda se sobrepõe ao modelo educativo. A tese de Soares (2017) teve como

⁵ Entre outros: Arone (2006); Bandeira (2006); Brancalhão (2003); Miranda (2005); Muniz (2005); Peçanha (2006); Pereira (2005); Saraiva (2006).

foco o processo avaliativo, como elemento do trabalho pedagógico, concebido e praticado em uma unidade de internação socioeducativa do DF e evidenciou as implicações da prática avaliativa na conquista de novas aprendizagens para os socioeducandos. O intenso trabalho de Evangelista (2018), que, após uma profunda intervenção-pesquisa-ação na Unidade de Internação Socioeducativa de Santa Maria, se utilizou da escuta clínica com adolescentes e identificou os processos de fraturas com o laço social entre os sujeitos da pesquisa, denominados por ele de “Guris” e “Gurias”, analisou o lugar que a escola, enquanto uma das mais importantes instituições socializadoras, ocupou na trajetória dos adolescentes. Por último, Rezende Junior (2019) desenvolveu um projeto interventivo com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, por meio de oficinas autobiográficas, e utilizou-se do *survey* como estratégia de pesquisa para obtenção de dados com objetivo de mapear os valores humanos e os sonhos de adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação. Como resultado, sua tese aponta para a necessidade de revisão das práticas desenvolvidas no ambiente socioeducativo e uma aproximação dessas práticas pedagógicas com as motivações e necessidades pessoais dos adolescentes infratores.

Os trabalhos mencionados apontam dificuldades vivenciadas pelos jovens em diferentes contextos socioeducativos. Nota-se, porém, uma lacuna nas investigações voltadas a compreender a juventude a partir de suas narrativas.

Nos estudos que abordam o jovem egresso do sistema socioeducativo no Brasil, Marinho (2013), Martins (2018) e Foppa (2011) centram esforços em demonstrar e avaliar programas e políticas públicas de egresso. Por sua vez, as pesquisas de Paula (2017) e Prado (2014) propõem um acompanhamento dos jovens no início do processo de liberdade. Nesse sentido, esses trabalhos evidenciaram a escassez de políticas sociais voltadas ao jovem que retorna à liberdade; os altos índices de reincidência criminal; a baixa instrumentalização dos jovens no mercado de trabalho; e a precariedade dos programas de atendimento ao egresso.

Por outro lado, pesquisas relacionadas às experiências em privação de liberdade, às condições dos jovens enquanto egresso e às suas perspectivas de futuro são temas pouco abordados em âmbito acadêmico. Essa carência de estudos científicos⁶ é acentuada se considerarmos pesquisas narrativas biográficas com jovens egressos da medida de internação, tendo em vista diferentes períodos transcorridos após a conclusão do cumprimento das

⁶ Essa carência de estudos não se refere somente ao campo acadêmico, uma vez que, diante da implementação das políticas públicas para os jovens do sistema socioeducativo, a preocupação com o acompanhamento e institucionalização de uma política para egressos parece renegado a segundo plano no Distrito Federal.

sentenças, o que promove o acesso a diferentes condições juvenis e influencia a construção de visões de mundo e perspectivas de futuro.

Portanto, a relevância desta proposta de estudo justifica-se por lacunas de produções científicas referentes a essa temática, pelo momento histórico em que se encontram as políticas públicas de atendimentos socioeducativo no DF e pelo recorte empírico no qual pretendo evidenciar a voz dos jovens, muitas vezes silenciados e invisibilizados pelas condições do encarceramento.

1.3 Sobre a organização da tese

A tese foi organizada em duas partes, sendo a primeira dedicada à contextualização do tema, ao aprofundamento dos conceitos centrais que nortearam a análise dos dados e à apresentação do referencial teórico-metodológico da pesquisa empírica. A segunda parte compreendeu o trabalho de campo e a interpretação dos dados.

A introdução figurou como o primeiro capítulo desta tese. No segundo capítulo, intitulado *A letra morta e a positivação do direito à educação para jovens privados de liberdade Brasil*, identifiquei e analisei como a política educacional destinada aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas se constituiu ao longo da história e como está consignada nos marcos normativos que regulam o sistema socioeducativo vigente. Compreender a trajetória do atendimento socioeducativo no Brasil significa articular diferentes campos do conhecimento, dialogando com o ordenamento jurídico que embasou as legislações nacionais e com aspectos históricos, políticos e sociais que permitem a reconstrução desse percurso até o cenário atual. Em um primeiro momento, apresentei, ainda, a materialização do ordenamento jurídico a respeito da penalização de crianças e adolescentes ao longo da história, destacando quatro dispositivos constitucionais, a saber: Código Penal de 1890; Código de Menores de 1927; Código de Menores de 1979 e Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Em seguida, analisei a positivação do direito à educação nas principais normatizações que orientam e regulam o sistema socioeducativo desde a promulgação do ECA até os dias atuais. E, por último, apresentei a estrutura atual da política do Sistema Socioeducativo do DF e os documentos normativos que regem a execução da política de escolarização.

O terceiro capítulo é direcionado à contextualização teórica dos conceitos de juventude, violência e criminalidade, evidenciando a importância de se reconhecer as condições juvenis no contexto social da pesquisa, com destaque para a categoria de sujeição criminal e sua relação com rótulos e estigmas que os jovens recebem do meio social. Ainda nessa seção, apresento o

percurso dos jovens no sistema socioeducativo, bem como elenco e descrevo dados sociais importantes que demonstram as características dos jovens apreendidos pela DCA, com a intenção de delinear os caminhos da pesquisa documental e de campo.

O quarto capítulo da tese, o aporte teórico-metodológico da pesquisa empírica realizada, foi amadurecido com os estudos bibliográficos, as discussões com a orientadora e as disciplinas cursadas no cumprimento dos créditos do doutorado. No decorrer desse processo, fui compreendendo que a questão metodológica era central para conhecer as narrativas enunciadas pelos jovens. Por isso, aponto a pesquisa qualitativa reconstrutiva e a sociologia do conhecimento de Karl Mannheim como empreendimento teórico cujo objetivo é estudar o conhecimento enquanto socialmente determinado. Apresento o método documentário e as entrevistas narrativas como escolhas metodológicas utilizadas para guiar os procedimentos de pesquisa, bem como interpretar e reconstruir as biografias dos jovens entrevistados.

No quinto capítulo, apresentam-se os caminhos que definiram o campo da pesquisa, os procedimentos e as técnicas de entrevistas narrativas biográficas, os sujeitos participantes, bem como o procedimento de análise e reconstrução dos dados. Em seguida, apresentamos uma análise documental de registros e dados que nos permitiram compor as trajetórias biográficas dos jovens participantes da pesquisa.

No sexto capítulo, *O jovem egresso do sistema socioeducativo: experiências e perspectivas de futuro*, apresentamos a interpretação dos dados, a partir da prática de pesquisa e da reconstrução do conhecimento experiencial, constitutivo da prática cotidiana, dos jovens. Assim, reconstruímos as narrativas dos seis jovens entrevistados com a intenção de demonstrar suas trajetórias ainda no contexto infracional, suas experiências na medida socioeducativa de internação e suas perspectivas de futuro após cumprimento de suas sentenças. Apresenta-se, ao final de cada narrativa autobiográfica, uma síntese que orienta as formas como as temáticas foram tratadas e narradas por cada jovem, ensejando regras, metáforas de foco, estilos e orientações coletivas suscetíveis de análise comparada.

No sétimo capítulo, por meio de análise comparativa, apresentamos semelhanças e diferenças identificadas nas biografias dos jovens egressos entrevistados. O foco encontra-se na apresentação das orientações coletivas e nas percepções dos jovens sobre como as experiências são apropriadas durante o cumprimento da medida e ressignificadas após a saída do sistema na elaboração de perspectivas de futuro, compreendendo quais elementos orientam essas possíveis construções. Ainda, neste capítulo, são apresentadas, as considerações finais, com reflexões sobre a pesquisa e com os principais aspectos destacados no estudo.

2 A LETRA MORTA E A POSITIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NO BRASIL

2.1 Do delinquente menor ao jovem infrator: breve reconstrução histórica do ordenamento legal e das políticas de atendimento destinadas a institucionalizar os jovens no Brasil

Ao abordar a temática da infância na sociedade brasileira, Alvin e Valladares (1988) esclarecem que o reconhecimento da infância das classes populares, como uma questão social, foi delineado entre o final do século XIX e início do século XX e está relacionado com a emergência de uma nova ordem social que se constituiu com o advento da República⁷. Durante as primeiras décadas do Brasil Império⁸, o olhar para infância e adolescência se pautou no recolhimento de crianças órfãs, com medidas de caráter assistencial, geralmente iniciativas privadas de cunho religioso e caritativo.

As autoras chamam a atenção para o fato de que, em 1906, foi apresentado na Câmara Federal o primeiro projeto de criação de um juízo de menores, que, apesar de rejeitado, expressava a necessidade de uma esfera do judiciário para lidar com o crescimento vertiginoso da denominada infância desvalida. Crianças e jovens eram caracterizados como vagabundos que se reuniam nas ruas para promover desordens e desrespeitar a moralidade da família. Habitada por uma população marginal que rompe com os valores da moral e dos costumes, a rua se opõe ao espaço disciplinador da família e da fábrica⁹, locais de socialização legítimos à época (Alvin; Valladares, 1988, p. 6).

Até então, vigorava no Brasil o primeiro Código Penal Republicano (Brasil, 1890), sancionado em 1890, que fixou, em seu Art. 27¹⁰, a idade de responsabilidade penal em 9 anos e facultou ao juiz a possibilidade de decidir que crianças a partir dessa idade poderiam ser

⁷ É no bojo de uma situação urbana marcada pelo crescimento acelerado de duas metrópoles (Rio de Janeiro e São Paulo), pela Abolição da Escravatura e pela conseqüente criação de uma força de trabalho livre urbana – também constituída por contingentes de imigrantes estrangeiros – que a infância pauperizada surge como parte da questão social no Brasil (Alvin; Valladares, 1988, p. 4).

⁸ Durante a fase imperial, as ordenações Filipinas estabeleciam a imputabilidade penal a partir dos 7 anos de idade. Dos 7 aos 17 anos, o tratamento era similar ao do adulto, com certa atenuação na aplicação da pena. Dos 17 aos 21 anos, os indivíduos eram considerados jovens adultos e já podiam sofrer a pena de morte por enforcamento (Waquim; Coelho; Godoy, 2018).

⁹ Naquela época não havia impeditivo legal para o trabalho infantil.

¹⁰ “Art. 27. Não são criminosos: § 1º Os menores de 9 anos completos; § 2º Os maiores de 9 e menores de 14, que obrarem sem discernimento; [...]. Art. 30. Os maiores de 9 anos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, pelo tempo que ao juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda à idade de 17 anos.” (Brasil, 1890).

levadas aos tribunais e serem recolhidos. É interessante destacar que os menores entre 9 e 14 anos que agissem com discernimento¹¹ eram acusados e poderiam ser internados em estabelecimentos correccionais disciplinares até a idade de 17 anos.

Portanto, o Brasil adotou critério biopsicológico para afirmar que, a partir dos 14, todo indivíduo seria tratado como adulto. Isso significa que no país, até o final da década de 1920, maiores de 9 anos iam para as mesmas prisões dos adultos, pois, apesar da previsão de tratamento diferenciado, as “casas de correção” e as unidades de “estabelecimento disciplinar industrial” jamais saíram do papel (Azevedo, 1983, p. 5).

2.1.1 Os ordenamentos jurídicos e as mudanças de paradigma no atendimento aos jovens em privação de liberdade

Com a aceleração do crescimento, da industrialização e da urbanização, ocorreu um aumento da circulação nas ruas de crianças e jovens pobres que não foram absorvidas pelo ramo industrial. Desse modo, emergiram preocupações por parte de imprensa, autoridades públicas e juristas, fazendo dos anos de 1920 um importante marco para a criação de leis¹² para a infância pobre. Nesse momento, a apreensão de jovens que viviam nas ruas e eram vistos como delinquentes em potencial fazia parte de uma perspectiva governamental higienista, de limpeza urbana e “ordenamento” do espaço público (Neri, 2009).

Em relação à imprensa, tal fato pode ser ilustrado por meio do caso do menino Cuíca, relatado pelo Jornal Correio da Manhã, no dia 18 de abril de 1924. Tratou-se de um menor de 12 anos, de cor preta, abandonado pelos pais e encaminhado à Santa Casa de Misericórdia após ser brutalmente violentado durante seus 40 dias de prisão. Esse, dentre outros casos¹³, mobilizou debates sobre as instituições para destinar crianças que cumpriam algum tipo de pena.

¹¹ A chamada “teoria do discernimento” imputava responsabilidade penal ao menor de idade em função de uma pesquisa da sua consciência em relação à prática da ação criminosa, sendo a sanção delimitada pelo juiz conforme o grau de consciência apresentado (Waquim; Coelho; Godoy, 2018).

¹² Destaca-se a criação do Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinvente no Rio de Janeiro em 1921. O Brasil abandonou o Código Penal de 1890, criou a Consolidação das Leis Penais e deixou de lado o critério do discernimento, que permitia ao juiz decidir se o jovem entre 9 e 14 anos ia ou não para a cadeia, adotando o critério objetivo de responsabilidade penal a partir dos 14 anos.

¹³ Destaca-se, também, o caso, publicado também por um jornal carioca, do engraxate Bernadinho, um menino negro de 12 anos preso com 20 adultos, violentado de várias formas e depois jogado na rua. Para mais detalhes, acessar *site* do Ministério Público do Paraná (MPPR) (2020), disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br>.

Esse contexto social, associado a influências do cenário internacional¹⁴, demandou providências no campo jurídico, culminando, em 1927, na promulgação do primeiro Código de Menores (Brasil, 1927), elaborado pelo juiz Mello Matos. Esse ordenamento jurídico consolidou uma lei que uniu justiça e assistência, cujo objetivo era atender o menor, abandonado ou delinquente, que tivesse menos de 18 anos de idade. Pela primeira vez, é instituída a ideia da infância como bem jurídico tutelado pelas leis brasileiras, consolidando, assim, o marco do paradigma tutelar de controle da infância abandonada e dos delinquentes no país.

Nesse ordenamento, as características atribuídas ao menor abandonado descrevem-no como: vadio (Art. 28), mendigo (Art. 29) e libertino (Art. 30), exaltando condições de anormalidade em oposição às crianças com família. Em relação a essa questão, Alvin e Valladares (1988, p. 6) ressaltam que

[...] a partir de então a palavra “menor” passa ao vocabulário corrente, tornando-se uma categoria classificatória da infância pobre. O Código distingue dois tipos de menores, os abandonados e os delinquentes, como que reconhecendo duas variantes possíveis no universo da pobreza. Visto no seu todo, o Código expressa a necessidade de leis particulares para os filhos das camadas populares a serem protegidos e “julgados por um Direito e uma justiça específicos.

Percebe-se, assim, como a constituição da categoria menor foi alicerçada em um conceito discriminatório, destinada às crianças pobres, abandonadas e delinquentes. Por se constituir como primeira legislação específica voltada para os menores, destacamos alguns avanços desse código de menores de especial relevância para esta pesquisa. O primeiro avanço refere-se à descriminalização da conduta do menor de idade até os 14 anos, traduzida no artigo 68¹⁵, que simboliza um marco para a forma de tratamento destinada a menores de idade, pois, uma vez detectado o ato de crime ou contravenção, o menor não seria mais submetido a processo criminal. Outros aspectos a considerar estão expostos nos artigos¹⁶ que tratam da

¹⁴ Com destaque para o Congresso Internacional de Menores, realizado em 1911 na cidade de Paris, e para a Declaração de Genebra de Direitos da Criança, adotada em 1924 pela Liga das Nações, reconhecendo, pela primeira vez, a existência de direitos da criança.

¹⁵ “O menor de 14 anos, indigitado autor ou cúmplice de facto qualificado crime ou contravenção, não será submetido a processo penal de, espécie alguma; a autoridade competente tomará sómente as informações precisas, registrando-as, sobre o facto punível e seus agentes, o estado physico, mental e moral do menor, e a situação social, moral e economica dos paes ou tutor ou pessoa em cujo guarda viva.” (Brasil, 1927).

¹⁶ “Art. 206. A Escola de Reforma terá o seguinte pessoal: 1 director; 1 escripturario; 1 amanuense; 1 almoxarife; 1 medico; 1 pharmaceutico; 1 dentista; 1 instructor militar; 4 professores primarios; 4 mestres de officinas: 1 mestre de desenho; 1 mestre de musica; 1 mestre de gymnastica; 1 inspeotor geral. 4 inspectores: § 2º Para cada turma, de internados haverá um professor um inspector, dous guardas e um servente. [...] Art. 210. Cada turma ficará sob a regencia de um professor, que tratará paternalmente os menores, morando com estes, partilhando de seus trabalhos e divertimentos, occupando-se de sua educação individual, inculthos os principios e sentimentos de moral necessarios a sua regeneração, observando cuidadosamente em cada

estrutura, do funcionamento e da proposta de educação da Escola de Reforma, instituição especial destinada aos menores delinquentes com o intuito de promover a escolarização e o aprendizado de uma profissão.

Por sua vez, os menores de 18 anos e maiores de 14 anos seriam internados nessas escolas. A internação dar-se-ia não mais em estabelecimentos penais para cumprimento de penas, mas para medidas corretivas de saúde física, mental e moral. Delimita-se, assim, a materialização de um discurso que, imbuído da concepção de educar, executa ações no âmbito de uma educação repressora, do adestramento físico e moral voltado para o trabalho, diante de uma visão de infância desviante, de caráter marginal, desprovida de meios.

Assim, é importante ressaltar que, no decorrer do século XX, se desenvolveu um corpo de políticas públicas fundamentadas no Código de Menores de 1927 e 1979. Segundo Paula (2015), nos anos 1930 a 1960, houve o crescimento das instituições de assistência e reforma. Essas décadas também foram marcadas pelo forte crescimento da população infantojuvenil, pela intensificação do processo de urbanização e pela disseminação dos níveis de desigualdades e pobreza nas áreas urbanas.

A criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941, representou a execução de uma dessas políticas de âmbito nacional com o objetivo de prestar amparo social aos menores abandonados e infratores. Os menores infratores eram institucionalizados em internatos e casas de correção, enquanto os menores abandonados e carentes eram internados em patronatos agrícolas e estabelecimentos de aprendizagem de ofícios (Costa, 2006).

Novamente a educação é colocada como propósito do atendimento ao menor por meio do Decreto-lei n. 3.799 (Brasil, 1941), que, em seu Artigo 2¹⁷, aponta que uma das finalidades

um seus vícios, tendencias. affeições, virtudes, os efeitos da educação que recebem, e o mais que seja digno de atenção, anotando suas observações em livro especial. Art. 211. Aos menores será ministrada educação physica, moral, profissional e litteraria. § 1º A educação physica compreenderá a hygiene, a gymnastica, os exercicios militares (para o sexo masculino), os jogos desportivos, e todos os exercicios propios para o desenvolvimento e robustecimento do organismo. § 2º A educação moral será dada pelo ensino da moral pratica, abrangendo os deveres do homem para comsigo, a familia. a escola, a officina, a sociedade e a Patria. Serão facultadas nos internados as praticas da religião de cada um compativeis com o regimen escolar. § 3º A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte ou de um officio, adequado á idade, força e capacidade dos menores e às condições do estabelecimento. Na escolha da profissão a adaptar o director attenderá á informação do medico, procedencia urbana ou rural do menor, sua inclinação, á aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e ao provavel destino. § 4º A educação litteraria constará do ensino primario obrigatório. [...]. Art. 213 No regulamento das escolas se estabelecerá o regimen de prêmios e punições applicaveis aos educandos.” (Brasil, 1927).

¹⁷ São finalidades do SAM: “a) sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares; b) proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos e delinquentes; c) abrigar os menores, á disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal; d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, a fim de ministrar-lhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento; e) estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos; f) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas.” (Brasil, 1941).

do SAM consistia em “recolher os menores em estabelecimentos adequados, a fim de ministrarlhes educação, instrução e tratamento somato-psíquico, até o seu desligamento”.

Segundo Paula (2006), o SAM defendia uma pedagogia de internação segundo a qual a exposição máxima ao trabalho disciplinado resultaria na recomposição de identidade do menor abandonado e infrator dentro dos padrões de comportamento aceitáveis pela sociedade brasileira. Corroborando esse entendimento, Alvin e Valladares (1988) apontam que a subordinação do SAM ao Ministério da Justiça enfatizava uma preocupação com o combate e a prevenção da criminalidade infantojuvenil. As intenções de criação das instituições do SAM referem-se à ideia de “recuperar e formar uma infância ‘moralizada’; recuperando a ‘infância desvalida’, o Estado contribuiria para a formação de indivíduos úteis à sociedade, futuros bons trabalhadores” (Alvin; Valladares, 1988, p. 8).

Para Costa (2006), o SAM reproduziu, durante mais de 20 anos de sua existência, o modelo correcional-repressivo. Seus estabelecimentos, tanto urbanos como rurais, tinham estrutura e funcionamento análogos aos do sistema penitenciário. Não havia necessidade de dissimulação, de disfarces ou de falsas encenações educativas. Assim, mais uma vez, a imprensa, por meio da divulgação da revista *O Cruzeiro*, “revelou para o Brasil a face até então oculta do SAM. ‘Universidade do Crime’, ‘famigerado SAM’ e ‘sucursal do inferno’ foram alguns dos epítetos com os quais o jornalista David Nasser pintou o quadro interno das suas unidades” (Costa, 2006, p. 48).

Após o golpe militar de 1964, a repressão que tomou conta da sociedade também atingiu as ações relativas à infância e à adolescência, e o Estado passou a intervir na questão do menor em novos moldes, como uma questão de segurança nacional, na qual se entende que, para assegurar a ordem, é necessário enclausurar.

Nesse sentido, é instituída a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), que é executada em nível nacional pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem). A proposta central focava no abandono¹⁸, entendido como causa do envolvimento de crianças e adolescentes com a criminalidade urbana. Nessa perspectiva, o delinquente nato, indivíduo antissocial, de índole má, propenso ao delito e dotado de alto grau de periculosidade pertencente ao SAM começa a ser substituído, no discurso institucional, pelo menor privado de condições

¹⁸ A importância conferida à situação de abandono estava relacionada à emergência da teoria da marginalização social, que defendia que o processo de marginalização decorria do rompimento dos vínculos comunitários, devido à migração das famílias do campo para a cidade e do enfraquecimento dos vínculos familiares diante da experiência da pobreza urbana. Assim, acreditava-se que as famílias pobres passavam por um processo de desestruturação a partir do qual abandonavam e desassistiam seus filhos que completavam o processo de marginalização social se envolvendo com a criminalidade (Paula, 2015, p. 33).

mínimas de desenvolvimento. O caráter biopsicossociocultural passa a prevalecer nos relatórios técnicos e nas decisões jurídicas dos tempos da curva ascendente do regime militar (Costa, 2006; Paula, 2015).

No que diz respeito à proposta de estrutura e funcionamento das instituições de atendimento, a Lei n. 4.513 (Brasil, 1964), que institui essa nova política, não menciona a finalidade da educação escolar. Merece destaque o Art. 9¹⁹ dessa lei (Brasil, 1964), que indica a participação do Ministério da Educação e Cultura, dentre outros órgãos, no Conselho Nacional da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, responsável pela definição da política. Evidencia-se, nesse novo formato, que, pelo menos na lei, as discussões sobre o menor passam a ocupar a esfera das políticas públicas administrativas em escala nacional e estadual, com o envolvimento de outros órgãos na execução da política.

A pesquisa em fontes documentais realizada por Daminelli (2019) demonstrou a experiência da Funabem na gerência das políticas sociais voltadas à infância e juventude no Brasil durante o período de 1964 a 1979. Nesse estudo, a autora analisou as normas para a aplicação da PNBEM evidenciando que

o campo de trabalho era definindo no sentido de promover o bem-estar do menor e condensava a meta a ser alcançada pela Política Nacional através das consideradas necessidades básicas das crianças e dos/as adolescentes – saúde, amor e compreensão, educação, recreação e segurança social (Daminelli, 2019, p. 116).

Em relação à esfera educacional, a questão da formação profissional e técnica era fundamental nas instituições. Ao realizar uma análise do discurso de um periódico, Revista Brasil Jovem, que servia para propaganda e divulgação das atividades da Funabem, Miranda (2016) ressalta a ideia recorrente de que as unidades de atendimento deveriam assegurar escolaridade e preparação para o trabalho. A revista noticiava, ainda, que as oficinas profissionalizantes serviam como um instrumento para a ressocialização dos adolescentes, para

¹⁹ “Art. 9º O Conselho Nacional compor-se-á de: I - Seis representantes do Poder Executivo, designados pelo Presidente da República, pelos Ministros da Justiça e Negócios Interiores, Educação e Cultura, Trabalho e Previdência Social, Agricultura e Saúde; a) o representante do Ministério da Saúde deverá ser o Diretor do Departamento Nacional da Criança II - Um representante da Ordem dos Advogados do Brasil, designado por seu Conselho Federal; III - Um representante de cada uma das seguintes entidades; - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); - Conselho Federal dos Assistentes Sociais (CFAS);- Legião Brasileira de Assistência (LBA) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) - Serviço Nacional de Aprendizagem industrial (SENAI); - Serviço Social Internacional (SSI); - União das Associações Familiares (UNAF); - Associação Brasileira de Crédito Agrícola Rural (ABCAR); - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); - Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB); - Confederação Evangélica do Brasil; - Confederação das Entidades Representativas da Coletividade Israelita do Brasil; e, mais três pessoas de notório saber, no campo de proteção à família e ao menor, escolhidas em lista de nove, a ser submetida por êsses representantes ao Presidente da República, que as designará.” (Brasil, 1964).

que, a partir desse aprendizado, eles se tornassem “úteis à nação”. Assim, legitimava-se o discurso da Funabem e da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) acerca do trabalho enquanto instrumento preventivo de regeneração social.

Nesse sentido, Miranda (2016, p. 66) reitera, apoiada em Foucault, que a educação em reclusão aparece como um “dispositivo disciplinar” com a finalidade de “tornar as crianças e os adolescentes, sob o controle do Estado, formados para o mundo do trabalho e para a garantia de segurança da população”.

Como já mencionado, essa política tratava especificamente da infância pobre, meninos e meninas infratores ou carentes eram considerados incapazes de viver em sociedade, suas famílias eram consideradas incapazes de cuidar deles, logo, cabia ao Estado protegê-los, suprir suas carências e decidir sobre suas vidas. Nessa perspectiva, a Febem passou a fazer parte da história da assistência à infância no Brasil e da trajetória de vida dos meninos e das meninas que estiveram nas unidades de internação: “Meninos e meninas abandonadas pelas mães, pais ou responsáveis. Aqueles que tinham algum tipo de deficiência. Crianças empobrecidas. Garotos e garotas que viviam em conflito com a lei” (Miranda, 2016, p. 48).

Autores como Costa (2006), Neri (2009) e Paula (2015) corroboram a premissa de que a PNBEM marcou uma reinterpretação da questão do menor, contribuindo para instituir a ideia de menoridade, que representou a criminalização da juventude pobre por parte do Estado brasileiro. Nesse contexto, Daminelli (2019) também sustenta essa ideia, afirmando ser a menoridade um conceito-estigma que sintetiza o arcabouço herdado da família e qualificado pela Funabem ao se referir a crianças e adolescentes pobres brasileiros.

No período de vigência da PNBEM, de 1964 a 1989, o ordenamento jurídico, após 50 anos subordinado ao Código de Mello Mattos, como era conhecido o Código de Menores de 1924, sofreu alteração com a instituição do Código de Menores de 1979 (Brasil, 1979), passando a conceber o abandono a partir da perspectiva da doutrina da situação irregular. Costa (2006, p. 45) elenca algumas características dessa doutrina que têm relevância para este estudo:

1. não se dirige ao conjunto da população infanto-juvenil, mas apenas aos menores em situação irregular;
2. considera menores em situação irregular os carentes, abandonados, inadaptados e infratores;
3. não se preocupa com os direitos humanos da população infanto-juvenil em sua integridade. Limita-se a assegurar a proteção para os carentes e abandonados e a vigilância para os inadaptados e infratores;
4. funcionando com base no binômio compaixão-repressão, a Justiça de Menores chamava à sua esfera de decisão tanto os casos puramente sociais, como aqueles que envolviam conflito de natureza jurídica;
5. o conjunto de medidas aplicáveis pelo juiz de menores (advertência, liberdade assistida, semiliberdade e internação) era o mesmo tanto para os casos sociais, como

para os que envolviam conflitos de natureza jurídica. A internação, por exemplo, podia ser aplicada indistintamente a menores carentes, abandonados, inadaptados e infratores.

No primeiro Código de Menores, havia uma distinção entre proteção para os abandonados e reforma para os delinquentes. Já no Código de Menores regido pela doutrina especificada anteriormente, tudo se transformou em medida de proteção, ou seja, ambos os grupos são abrigados dentro dessa categoria. Observa-se que a problemática do menor se tornou uma questão do controle do Estado por trás de um viés de bem-estar. Durante esse período, intensificaram-se o assistencialismo, em marcas da caridade e filantropia, na forma de atendimento ao jovem em reclusão e a atuação centralizadora do juizado de menores. Esse juizado decidiu muitos dos destinos dos jovens encaminhados às instituições de internações.

Essa questão interferiu na ampliação da reclusão de crianças e jovens no Brasil, uma vez que, ao contrário do que previram e desejaram os idealizadores da política nacional, no horizonte da Funabem, “o porvir da internação como último recurso nunca chegou a cumprir-se. Apresentada como excepcionalidade e enquanto possibilidade, a medida estava “disponível” e fora apresentada em diversas frentes como uma prática de cuidado” (Daminelli, 2019, p. 176).

A partir desse pressuposto, pode-se afirmar que, durante mais de 20 anos, a PNBEM geriu as medidas assistenciais, protetivas e repressivas voltadas à infância e juventude brasileiras. A história do fim dessa política está relacionada com várias denúncias²⁰ quanto às condições em que viviam os jovens atendidos.

Com o processo de democratização vivenciado a partir da década de 1980, o Brasil assistiu à rearticulação dos movimentos sociais, que se mobilizaram em defesa da reabertura política e por lutas específicas. Diversos movimentos²¹ que militavam pelos direitos de crianças e adolescentes construíram uma pauta de combate à doutrina da “situação irregular” e assumiram a proposição de um novo paradigma: a doutrina de “proteção integral”, com base

²⁰ Com o fim da ditadura militar, integrantes dos movimentos populares de defesa da criança e do adolescente, bem como os próprios dirigentes de instituições como a Funabem e Febems, passaram a fazer várias denúncias das condições em que viviam os jovens atendidos pelos internatos, com maus-tratos que iam desde violência física, estupro, espancamentos, uso de psicotrópicos e adestramento até a realização de cirurgias indevidas, passando por toda sorte de ações que visavam fazer o infantojuvenil perder a sua individualidade e sua capacidade de pensar (Gandini Junior, 2007, p. 103).

²¹ Ao considerar que a garantia do direito à educação de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas é fruto de lutas no âmbito dos direitos humanos, destacamos nesse processo a participação e mobilização do movimento dos meninos e das meninas de rua, que se reuniram em grandes encontros, articulados pelas organizações não governamentais, e se deslocaram para Brasília, ocupando o Congresso Nacional. As passeatas ganhavam as ruas e os espaços de decisão política, tendo a participação de crianças e os adolescentes nesse processo e na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ver Souza, 2016).

conceitual estruturada em quatro instrumentos internacionais²², que, algumas vezes, recebe o nome de doutrina das nações unidas para proteção dos direitos à infância.

Essa abordagem, ao compreender a situação peculiar dos sujeitos em desenvolvimento, diverge do paradigma do “menor em situação irregular”. A ênfase recaiu na perspectiva socioeducativa e integradora, com vistas a assegurar direitos individuais e garantias processuais aos jovens denominados nesse contexto de infratores. Tal perspectiva é positivada no ECA (Brasil, 1990), que enfatiza o reconhecimento dos direitos fundamentais à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho.

A Constituição Cidadã de 1988 (Brasil, 1988) mudou a forma de ver e entender o cuidado a ser dispensado a crianças e adolescentes no panorama legal brasileiro. Importante destacar os artigos 227²³ e 228 do texto constitucional, base para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente:

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

Art. 228 São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial (Brasil, 1988).

Nessa perspectiva, a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à infância e à adolescência estabeleceu novas concepção, organização e gestão das políticas de atenção a esse segmento da sociedade, dando origem ao sistema de garantia de direitos inclusive para os jovens em privação de liberdade, sujeitos desta pesquisa.

2.2 Privar de liberdade para ensinar a conviver em liberdade: o panorama nacional e a contextualização histórica do atendimento socioeducativo no Distrito Federal

Tal como demonstrado, o desenvolvimento da política de atendimento aos jovens aos quais se atribui a prática do ato infracional, hoje conhecida como socioeducação, acompanhou

²²1) As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Jovens, adotadas pela Assembleia Geral na sua Resolução 40/33 de 29 de novembro de 1985. (Regras de Beijing). 2) A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. 3) As Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil. 4) As Regras Mínimas das Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade.

²³ O referido artigo foi modificado pela Emenda Constitucional n. 65, de 2010, incluindo a categoria “jovem” dentre as prioridades.

o desenvolvimento e as mudanças nos campos político, social e judiciário do país. Para uma melhor compreensão de como se deu essa configuração no Distrito Federal, campo de estudos desta pesquisa, apresenta-se a seguir um compêndio da história em períodos, pontuando as mudanças nas políticas de atendimento e a criação das instituições de internações no DF até o estabelecimento da política do Sinase.

Quadro 1 – A legislação e o atendimento relegado aos jovens institucionalizados no Brasil e Distrito Federal (1890 a 2012)

Normatizações e legislações	Política de Atendimento Nacional	Instituições de Atendimento Distrito Federal
<p>1890</p> <p>Código Penal da República</p> <p>A responsabilização penal passa a considerar a Teoria do Discernimento. Crianças entre 9 e 14 anos são avaliadas psicologicamente e penalizadas de acordo com o seu "discernimento".</p>	<p>Crianças e Jovens eram encaminhadas para as mesmas prisões que os adultos.</p>	---
<p>1927</p> <p>Código de Menores (Código Mello Mattos)</p> <p>Paradigma tutelar: visão da criança e do adolescente como objetos de proteção. O juiz de menores exercia uma autoridade centralizadora. A maioridade penal em 18 anos passou a vigorar em todo o país e prevalece até os dias atuais.</p>	<p>Criação das escolas de reforma para delinquentes subordinadas ao juiz de menores</p>	---
---	<p>1941</p> <p>Criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) subordinado ao Ministério da Justiça que prevalece até 1964. Primeiro órgão federal a se responsabilizar pelo controle da assistência aos menores em escala nacional. Criou instituições oficiais para "menores abandonados" e "desvalidos" e colônias correccionais e reformatórios para "menores delinquentes".</p>	---
---	<p>1964</p> <p>Criação da Fundação do Bem Estar do Menor – (Funabem) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), que deveriam coordenar todas as ações na área. A questão da infância passou a ser tratada como problema de segurança nacional e deu origem às Febems em nível estadual, inicialmente ligada à Presidência da República e, depois, ao Ministério do Trabalho e Previdência Social, passando, posteriormente, por vários ministérios, que prevalece até 1990.</p>	---
---	---	<p>1967</p> <p>Criação da Casa Mello de Mattos do Menor Trabalhador, primeira instituição (galpão na candangolândia) que abrigou menores infratores no DF, subordinada à vara de menores instituída no mesmo ano na capital.</p>

(Continua)

(Continuação)

Normatizações e legislações	Política de Atendimento Nacional	Instituições de Atendimento Distrito Federal
---	---	<p>1976</p> <p>Criação do Centro de Triagem e Atendimento ao Menor (Cetram) localizado nas quadras (915/916) na Asa Norte, subordinado ao juizado de menores.</p>
<p>1979</p> <p>Promulgação do Código de Menores Paradigma da situação irregular: a lei de menores um instrumento de controle social da infância e adolescência "irregulares", ameaçadoras da família, da sociedade e do Estado.</p>	---	---
---	---	<p>1983</p> <p>Substituição do Cetram – pelo Cetro – Centro de Triagem e Observação de Menores, a Fundação do Serviço Social (FSS), executora da política da Funabem assume com o Projeto de Atendimento ao Menor Infrator (Proami); Institui a Comunidade de Educação e Integração e Apoio de Menores de Família (Comeia) no Gama</p>
<p>1990</p> <p>Promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente Paradigma da proteção integral aprovado no Congresso Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o marco legal que reuniu reivindicações de movimentos sociais que trabalhavam em defesa da ideia de que crianças e adolescentes são também sujeitos de direitos e merecem acesso à cidadania e proteção.</p>	<p>1990</p> <p>Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA) ligado ao Ministério do Bem-Estar Social, assume a execução da política e prevalece até ser extinto em 1995. De 1995 a 2003 o Ministério da Justiça foi o órgão gestor da política dos direitos da criança e do adolescente.</p>	<p>1990</p> <p>Institui o Centro de Reclusão do Adolescente Infrator (Cere) em substituição ao Cetro. A Fundação do Serviço Social (FSS) continua como executora da política do Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência</p>
---	---	<p>1994</p> <p>Institui o Centro de Atendimento Juvenil Especializado (Caje) em substituição ao CERE.</p>
	<p>2003</p> <p>Criação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH PR) que passou a ser o órgão gestor responsável pelas políticas para crianças e adolescentes no Brasil.</p>	<p>2003</p> <p>Institui o Centro Socioeducativo Amigoniano (Cesami) de Internação Provisória em São Sebastião.</p>
<p>2006</p> <p>O Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e do Adolescente (Conanda) institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) por meio da Resolução nº 119/2006.</p>	---	<p>2006</p> <p>Institui o Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras (Ciago) no Recanto das Emas.</p>
---	---	<p>2008</p> <p>Institui o Centro de Internação de Adolescentes de Planaltina (CIAP)</p>
<p>2012</p> <p>Promulgação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).</p>	<p>2012</p> <p>SINASE</p>	<p>2012</p> <p>Início da reordenação do Sistema Socioeducativo no DF seguindo as diretrizes do Sinase</p>

(Continua)

(Continuação)

Normatizações e legislações	Política de Atendimento Nacional	Instituições de Atendimento Distrito Federal
---	---	<p>2013</p> <p>Criação do Núcleo de Atendimento Inicial - NAI</p> <p>Criação da Unidade de Saída Sistemática do Recanto das Emas (UNISS)</p>
---	---	<p>2014</p> <p>Criação da Unidade de Internação de São Sebastião (UISS)</p> <p>Criação da Unidade de Internação de Santa Maria (UISM)</p>
---	---	<p>2020</p> <p>Criação da Unidade de Internação Feminina do Gama.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O Brasil possui uma longa tradição de internação de crianças e jovens em instituições, e o Distrito Federal inicia essa prática consolidando um processo de reordenamento das instituições para atender aspectos constitucionais e legais da PNBEM, ditada pela Funabem.

A fase tutelar e a doutrina da “situação irregular”, presente no Código de Menores de 1979, prevaleceram por 23 anos como norteadoras das políticas públicas direcionadas à infância e à juventude no DF. Esse percurso se apresenta de forma complexa e com ações descontinuadas, observando-se seguidamente a mudança das nomenclaturas das instituições em função de novos projetos, bem como do órgão executor. O surgimento do Centro de Atendimento Juvenil Especializado (Caje) (Aguiar, 2006; Amaral, 2006; Gatti, 2005; Silveira, 2014) simbolizou uma resposta ao novo ordenamento jurídico (ECA), ao mesmo tempo em que herdou não apenas as instalações físicas, mas o legado de atendimento correccional-repressivo direcionados aos jovens, construído pela Febem.

Sob o advento do ECA, o Caje funcionou até o ano de 2003 como única unidade de internação de jovens infratores no DF. Após um longo período de tentativas de implementação de projetos consoantes com as políticas nacionais e mudanças de gestão do órgão²⁴ executor, diante de grave quadro de precariedade da estrutura física, insalubridade, superlotação,

²⁴ O período de 1998 a 2008 foi marcado pela gestão policialesca na unidade de internação, na qual a Polícia Civil do DF realizou uma intervenção e os cargos de direção e vice-direção passaram a ser ocupados por delegados (Aguiar, 2006; Albuquerque, 2015).

rebeliões e mortes, em 2014, o Cajé foi totalmente desativado, sendo, inclusive, demolido. Um relatório do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), elaborado em 2010, retrata esses fatos:

O problema maior, entretanto, constitui-se na superlotação do Cajé, a maior das unidades, situada em Brasília, e administrada diretamente pela Secretaria de Justiça do DF, e que, apesar de contar com capacidade nominal para 160 adolescentes, mantinha 319 privados de liberdade em suas dependências. Aos adolescentes que aí se encontram por força de internação provisória ou para pernoite (após flagrante e antes da apresentação ao Ministério Público) é negado o acesso ao direito à educação, situação completamente incompatível com o sistema socioeducativo pátrio, e que se constitui em situação de infração grave a direito básico dos adolescentes. Mesmo os adolescentes em internação estrita reclamam que, devido a constante faltas de professores, o ensino é deficiente. Também há deficiência nas atividades profissionalizantes (panificação, marcenaria, estofaria, artesanato, mecânica) em razão da insuficiência de matéria prima ser utilizada nas oficinas. Os alojamentos são escuros e úmidos (há formigas, mosquitos e baratas) [...] tendo em vista a superlotação cada adolescente tem apenas uma hora diária de “banho de sol” [...] os adolescentes não são separados por idades, compleição física e gravidade do ato infracional, conforme determina o ECA (CNJ, 2010, p. 5-7).

Após 20 anos da proclamação do ECA, que procura assegurar condições de exigibilidade de todos os direitos para todas as crianças e adolescentes do Brasil, as práticas relatadas anteriormente são consumadas no DF. Essas questões acerca do desenrolar da história do atendimento de crianças e jovens no Brasil, e especificamente no DF, suscitam reflexões como as externalizadas por Rizzini e Pilotti (1995) e Daminelli (2019). Para esses estudiosos, essa história precisava ser pesquisada, ordenada e interpretada das impressões enganosas, que sugerem uma longa caminhada, quando, na verdade, quase não se saiu do mesmo lugar de origem.

Segundo dados do Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo de Adolescente em Conflito com a Lei, realizado em 2009, 8% das instituições de internação no Brasil foram construídas antes do ECA (1990), 92% das unidades foram construídas após o ECA e 15% das unidades foram construídas após o Sinase (2006). No Distrito Federal, observa-se que a maioria das instituições de internações foram criadas após promulgação da lei do Sinase, evidenciando, assim, uma recente reordenação da política socioeducativa em conformidade com a lei vigente.

Nesse contexto histórico de reestruturação de políticas relacionadas às medidas socioeducativas no DF, a responsabilidade da implementação e execução delas foi de diversos órgãos públicos, tais como Secretaria de Serviços Sociais (1960); Fundação de Serviços Sociais (1979); Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (2004); Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal (2007); Secretaria de Estado da Criança (2011); Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e

Juventude (2017). Atualmente, o órgão gestor do Sistema Socioeducativo no DF é a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania, responsável por 1 Núcleo de Atendimento Inicial (NAI), 15 Gerências de Atendimento em Meio Aberto (Geama), 6 Gerências da Semiliberdade (GSL) e 8 unidades de internação socioeducativa (UIS), sendo uma dessas exclusivamente feminina.

Após a institucionalização das novas unidades socioeducativas de internação, o Distrito Federal, em um período de dez anos, saltou de um quantitativo de 357 internos, em 2007, para 981, em 2017²⁵, ou seja, um crescimento de 267% nas internações. Diante desse cenário, o Distrito Federal figurava entre os cinco Estados com maior número de jovens em restrição de liberdade. Como unidade da federação, o DF acumula as competências de Estado e de Município. Assim, ele é responsável pela execução das medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade (PSC), liberdade assistida (LA), semiliberdade e internação. Também faz parte do Sistema Socioeducativo do DF a execução da medida socioeducativa de internação provisória, medida cautelar aplicada antes da sentença. A partir desse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de uma discussão acerca dos desdobramentos da forma de atendimento aos jovens privados no DF após a consolidação de novos parâmetros e diretrizes de gestão, a fim de que se possa compreender de que modo os direitos são (des)garantidos e/ou (des)efetivados na implementação da recente política pública. Dentre os direitos regulamentados para jovens em privação de liberdade, o recorte deste capítulo recaiu sobre a compreensão do direito à educação escolar, que será abordada a seguir.

2.3 O direito à educação escolar de jovens em privação de liberdade: uma reflexão a partir dos marcos normativos que orientam a política do sistema socioeducativo

Reconhecer os sujeitos de direito da socioeducação implica considerar que a maioria dos jovens incluídos nesse sistema possui muitos dos seus direitos negados antes de cometerem ato infracional. Dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea) (2015), em nota técnica produzida sobre o tema²⁶, demonstram que 90% dos jovens que cometem ato infracional são do sexo masculino; 76% têm idade entre 16 e 18 anos; mais de 60% são negros; 51% não frequentam a escola; 49% não trabalham; 66% vivem em famílias consideradas extremamente pobres; e 85,6% são usuários de drogas. Em relação à escolarização, há escassez de dados no

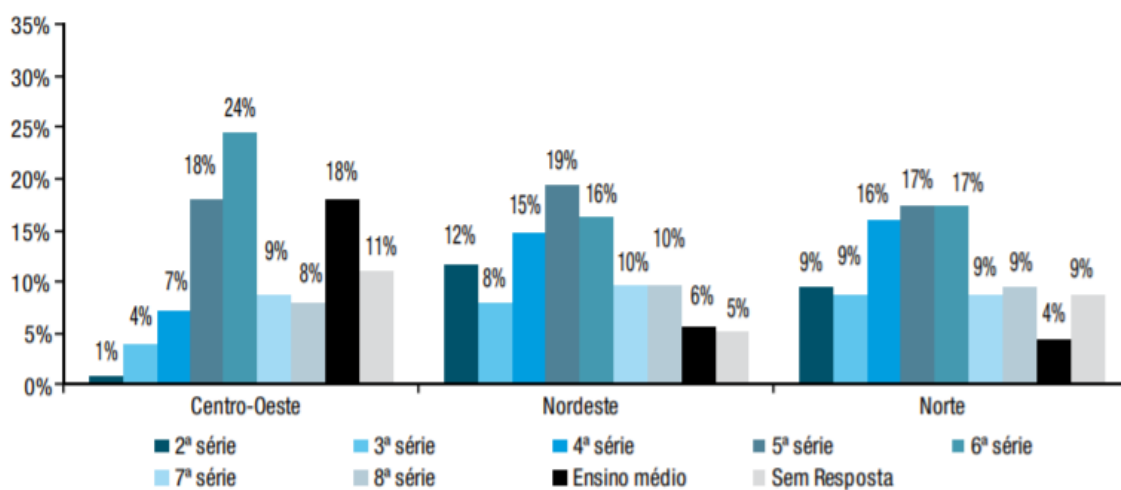
²⁵ Dados levantados a partir das análises de todos os documentos produzidos pela Coordenação Geral do Sinase desde 2007 até o presente momento sobre a situação do atendimento socioeducativo em âmbito nacional.

²⁶ Nota técnica intitulada *O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários*.

panorama nacional, o que evidencia o descaso e dificulta o entendimento da implementação dessa política nas regiões brasileiras.

Durante o levantamento de dados, identificou-se apenas uma pesquisa, realizada pelo CNJ, em 2012, com 1.898 adolescentes em cumprimento de medida de privação de liberdade de todas as regiões do país, que abordou a situação escolar de jovens em cumprimento de medida. Os resultados demonstraram que 57% dos jovens entrevistados declararam que não frequentavam a escola antes de serem internados e 86% não concluíram o ensino fundamental. A pesquisa concluiu, portanto, que 89% dos jovens privados de liberdade não concluíram a educação escolar básica, como demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Última série escolar cursada pelo jovem quando do cometimento do ato infracional por região



Fonte: CNJ (2012).

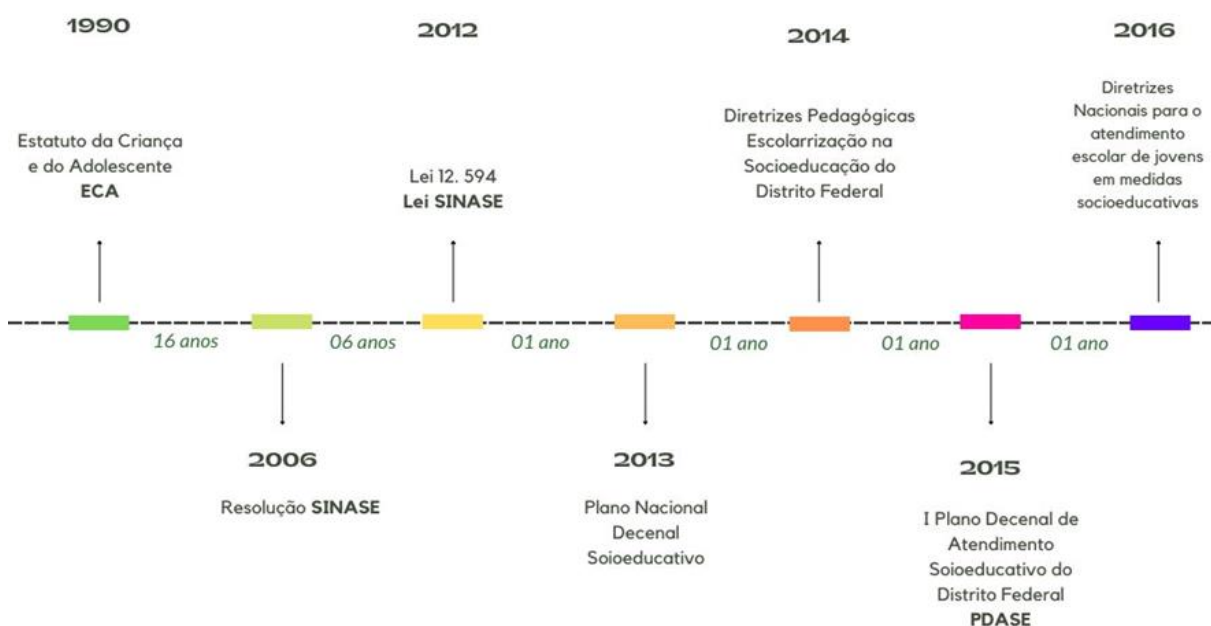
Observa-se que, na região Centro-Oeste, um número significativo de jovens deixou de estudar entre o 5º e 6º ano do ensino fundamental, quando registrado o cometimento do ato infracional. A pesquisa demonstrou também que a idade média em que o jovem deixou de frequentar a escola era aos 14 anos, apontando uma distorção de idade-série quando do abandono escolar. Na tentativa de compreender esses dados e como eles se relacionam com a trajetória de vida de jovens que cumpriram medida socioeducativa de internação no DF, apresentamos a seguir um recorte da legislação brasileira referente à constituição da garantia do direito à educação de adolescentes do sistema socioeducativo.

2.4 A positivação do direito à educação e suas implicações na política de escolarização para jovens em cumprimento de medida socioeducativa do Distrito Federal

No que tange ao direito à educação, importa considerar que o artigo 6º da Constituição Federal de 1988 consigna a educação como o primeiro dos direitos sociais²⁷. Com isso, a educação é imprescindível para o desenvolvimento do ser humano, elemento fundamental para a aquisição de outros direitos e para o exercício pleno da cidadania, conforme assevera o artigo 205 da referida Constituição. A educação, neste artigo, é reconhecida como direito de todos garantida pelo Estado, pela família e pela sociedade, cujas finalidades são o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A partir do reconhecimento da educação como um direito de todos, apresentar-se-á o percurso dos marcos regulatório do direito à educação dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas considerando o seguinte contexto:

Figura 2 – Evolução da legislação do sistema socioeducativo pós promulgação do ECA



Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se, pela Figura 2, que passados quase dois anos da promulgação da lei do Sinase, em 19 de novembro de 2013, foi publicado o Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo, que se constitui como uma das principais exigências da Lei n. 12.594/12 (Lei

²⁷ Conforme redação dada Emenda Constitucional n. 90, de 2015: Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 2015).

do Sinase), se não a principal. Nos Planos Decenais de Atendimento Socioeducativo devem constar as diretrizes, objetivos, metas e prioridades das ações de atendimentos para os dez anos seguintes.

Diante disso, problematiza-se: após 8 anos de orientação específica e instrumentos que regulam e orientam a implantação e o funcionamento da política pública de atendimento socioeducativo, como tem se efetivado, na prática, a política pública de escolarização no Distrito Federal? Como essa política se relaciona com a trajetória escolar de jovens que cumpriram medida socioeducativa de internação?

Antes de tentar responder às questões, considera-se importante situar o direito à educação escolar no conjunto dos marcos normativos que regulam o sistema socioeducativo. Sob outra perspectiva, significa reconhecer também como a escolarização é consignada nestes instrumentos, uma vez que a materialidade da ação do Estado na garantia do direito à educação se faz no cumprimento da oferta de escolarização.

O ECA, como apresentado anteriormente, é a primeira lei que detalha os direitos da criança e do adolescente que cometem ato infracional, entre eles o direito à escolarização. Especificamente, esse direito é assegurado nos artigos 94, 120 e 124²⁸, que reconhecem a oferta de escolarização como uma obrigação das unidades de internação, do regime de semiliberdade e como um direito do adolescente privado de liberdade (Brasil, 1990).

A partir de 2002, para dar efetividade às regras e recomendações do ECA, iniciou-se uma série de encontros e debates²⁹ sobre a proposta de uma lei de execução das medidas socioeducativas, que se concretizou com a sanção da Lei n. 12.594, em janeiro de 2012 (Brasil, 2012). Antes do advento dessa lei, porém, após 16 anos de vigência do ECA, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) apresentam por meio da Resolução n. 119/2006, o

²⁸ “Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras: X - propiciar escolarização e profissionalização; [...]. Art. 120. O regime de semi-liberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. § 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade. [...]. Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: XI - receber escolarização e profissionalização.” (Brasil, 1990)

²⁹ Em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP) e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (Fonacriad), o Conanda desencadeou uma série de encontros estaduais e regionais e um encontro nacional com juízes, promotores de justiça, conselheiros de direito, técnicos e gestores de entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e o Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Direito e Tratamento do Delinquente (Ilanud/Brasil).

Sinase (Brasil, 2006). Essa resolução constituiu-se como política pública destinada à inclusão de adolescentes em conflito com a lei correlacionada a diferentes políticas públicas e sociais.

Nesse documento, a escolarização é pautada dentro dos Princípios e Marco Legal do Sistema de Atendimento Socioeducativo que tratam da incompletude institucional e responsabiliza as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes conforme artigo 86 do ECA:

Os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc.). Dessa forma, as políticas sociais básicas, as políticas de caráter universal, os serviços de assistência social e de proteção devem estar articulados aos programas de execução das medidas socioeducativas, visando assegurar aos adolescentes a proteção integral (Brasil, 2006, p. 29).

O direito humano é tratado também nas dimensões básicas do atendimento socioeducativo. As entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo deverão oferecer e garantir o acesso aos programas públicos e comunitários (de acordo com a modalidade de atendimento), tais como: escolarização formal; atividades desportivas, culturais e de lazer com regularidade.

Nesse ponto, é interessante destacar que pela primeira vez é mencionada como a escolarização formal deverá ser ofertada. Por outro lado, ainda há ausência de uma definição clara dos procedimentos pedagógicos e das competências de cada ente federado na execução dessa política. Por exemplo, a Resolução de 2006 afirma que entidades ou programas comunitários e rede não governamental podem oferecer escolarização formal:

[...] comum a todas as entidades e/ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas: mapear as entidades e/ou programas e equipamentos sociais públicos e comunitários existentes nos âmbitos local, municipal e estadual, com a participação dos Conselhos Municipais de Direitos, viabilizando e/ou oferecendo o acesso enquanto oferta de política pública: alimentação, vestuário, transporte, documentação (escolar, civil e militar), escolarização formal, cultura, lazer, atendimento na área de saúde (médico, dentista, cuidados farmacêuticos, saúde mental), atendimento psicológico, profissionalização e trabalho, acionando a rede de serviços governamental e não governamental (Brasil, 2006, p. 56).

E por último, a escolarização, na resolução do Sinase, é apresentada como indicador de qualidade dos programas de atendimento socioeducativos na categoria de direitos humanos, ambiente físico e infraestrutura. Embora essa resolução reafirme os princípios e diretrizes do ECA sobre o direito à escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas

socioeducativas e proponha a inserção dessa política em um sistema integrado ao Sistema de Garantia de Direitos, a oferta de escolarização é apresentada de forma difusa e pontual.

Tal situação se estabiliza no plano legal com a promulgação da Lei n. 12.594/2012, que institui o Sinase, definido como o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, as políticas e os programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei. Nesse prisma, o art. 82 da lei prevê que

[o]s Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução (Brasil, 2012).

O Sinase é coordenado pela União e integrado pelos sistemas estaduais, distrital e municipais responsáveis pela implementação dos seus respectivos programas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Dentre as competências pertinentes aos Estados, destaca-se a de criar, desenvolver e manter programas para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação; aos Municípios cabe criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto e cabe ao Distrito Federal, cumulativamente, as competências dos Estados e dos Municípios.

Observa-se que esse novo sistema traz o preceito da incompletude institucional, responsabilizando, portanto, cada esfera federativa a exercer e executar o seu papel dentro da medida socioeducativa. Portanto, a oferta de uma educação pública para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa ganha um novo escopo e novos desafios são postos para os setores responsáveis pela educação na esfera estadual, municipal e distrital.

Decorrido quase dois anos da promulgação da Lei do Sinase, em 19 de novembro de 2013, foi publicado o Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo (PNDAS), que se constitui em uma das principais exigências do Sinase, senão a principal. Nesse documento, uma das diretrizes consiste em: garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo.

No referido plano, a escolarização é descrita nos eixos de gestão estruturantes como meta referente à implantação e implementação das políticas setoriais que atuam no Sistema

Socioeducativo, responsabilizando o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência na República (SDH/PR) pelo seu cumprimento:

6.1 Orientar os sistemas de ensino quanto à garantia da escolarização de adolescentes em cumprindo medidas socioeducativas nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. 6.2 Estabelecer parâmetros para a escolarização e educação profissional no sistema socioeducativo. 6.3 Homologar as Diretrizes Nacionais para escolarização no sistema socioeducativo (Brasil, 2013a, p. 27).

A escolarização é ainda apresentada no eixo de qualificação do atendimento socioeducativo como garantia da sua oferta em todas as etapas das medidas socioeducativas (MSE) e em regime de colaboração com os sistemas de ensino. É preciso destacar que esse documento estabelece com clareza a garantia da oferta de escolarização aos adolescentes abrangendo todos os tipos de medidas socioeducativas independentemente do tempo de duração.

Ainda em 2013, foi deliberada pelo MEC uma nota técnica³⁰ com o objetivo de orientar as secretarias estaduais de educação para efetivar a implementação da Lei do Sinase, estabelecendo quatro premissas para a consolidação de uma Política Educacional no Sistema Socioeducativo:

1. Garantia do direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos; 2. Reconhecimento de que a educação é parte estruturante do sistema socioeducativo, e de que a aplicação e o sucesso de todas as medidas socioeducativas dependem de uma política educacional consolidada no Sinase; 3. Reconhecimento da condição singular do estudante em cumprimento de medida socioeducativa e, portanto, da necessidade de instrumentos de gestão qualificados na garantia de seu direito à educação; 4. Reconhecimento da educação de qualidade como fator protetivo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e, portanto, do papel da escola no Sistema de Garantia de Direitos (Brasil, 2013b, p. 2).

Além dessas orientações, esse documento reiterou aos órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública que a Lei do Sinase estabelecia o prazo de um ano para garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução.

Transcorridos quatro anos da institucionalização da Lei do Sinase, e em atendimento a uma das metas estabelecidas no PNDAS, é publicada, em 2016, Resolução do Conselho Nacional de Educação que define as diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

³⁰ Nota Técnica n. 38/2013 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC Assunto: Orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

Destacam-se do referido documento o art. 4º, que determina como princípios do atendimento escolar a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar e a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos.

O art. 7º determina que os sistemas de ensino devam assegurar a matrícula de estudante em cumprimento de medidas socioeducativas sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito ou discriminação, pois se trata de direito fundamental, público e subjetivo. Coloca-se em evidência que a matrícula deve ser efetivada sempre que houver demanda, a qualquer tempo, e deve ser assegurada independentemente da apresentação de documento de identificação pessoal, podendo, inclusive, ser realizada mediante a autodeclaração ou declaração do responsável.

Outro aspecto a considerar se refere ao que está consignado no art. 10º das diretrizes, pois as escolas localizadas em unidades de internação socioeducativa devem elaborar projeto político-pedagógico próprio, articulado ao projeto institucional da unidade em que se insere, com vistas ao atendimento das particularidades de tempo e espaço desta medida, garantido o cumprimento da carga horária mínima definida em lei

E, por fim, as diretrizes, no parágrafo único do art. 4º, consolidam o princípio da intersetorialidade entre os diversos órgãos que compõem o Sinase, com vistas à estruturação da política de atendimento. O documento recomenda, ainda, a definição, no âmbito da administração, de instância gestora responsável pela implementação e acompanhamento da escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e dos egressos.

Sem dúvida, a participação do MEC nas orientações da política e no estabelecimento das Diretrizes é um marco na política de escolarização no atendimento socioeducativo, uma vez que contribui na elaboração de diretrizes pedagógicas e no fortalecimento de ações e estratégias.

Se realizada uma análise crítica da forma como se configura o direito à escolarização para jovens em cumprimento de medida socioeducativa, percebe-se que se trata de um direito recente.

Souza, Lacé e Gomes (2019), ao identificarem como a política educacional destinada aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas está consignada nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2014) e dos Planos Estaduais de Educação (PEES) das 27 unidades federativas, evidenciam que alguns PEES possuem resquícios das doutrinas proclamadas nos Códigos de Menores de 1927 e 1979, uma vez que vinculam a socioeducação aos menores em situação de rua e ao sistema prisional, sendo que alguns Estados

replicam as estratégias do PNE sem assumir a sua competência federativa, conforme assegura o Sinase. Identificaram, também, que, na Região Centro-Oeste, o DF é a única entidade federativa que apresenta uma meta específica, no Plano Distrital de Educação para a socioeducação, contemplando 13 estratégias alinhadas com as diretrizes do Sinase.

Nesse sentido, o Distrito Federal apresenta alguns avanços na reordenação da estrutura do sistema socioeducativo e na positivação do direito à educação dos jovens privados de liberdade, como demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Instrumentos legais da escolarização na socioeducação do DF

Portaria n° 71 , de 17/04/2014	Autorizar, em caráter excepcional, que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal considere que a frequência do estudante oriundo do sistema socioeducativo seja computada somente a partir da data de efetivação da matrícula, nas instituições educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal, até que sejam definidas diretrizes específicas.
Circular Conjunta n° 05 , 19/03/2013 - SUBEB e SUPLAV	Trata das orientações para todas as escolas da rede pública de ensino do DF, no que se refere ao sigilo das informações dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e efetivação das matrículas na rede.
Circular n° 62 , 18/03/2014 - SUBEB	Orientações para cumprimento da Portaria Conjunta n° 09/2013
Portaria n° 257 , 11/10/2013 - SEEDF	Dispõe sobre os critérios de recrutamento, seleção e avaliação em processo, de servidores da carreira Magistério da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para exercício nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativa e de Internação Cautelar.
Portaria Conjunta n° 03 , 21/03/2014 - SEEDF e SECRIANÇA (REVOGADA)	Dispõe sobre a lotação dos profissionais da educação e a escrituração escolar dos alunos que atuam nos Núcleos de Ensino que funcionam nas Unidades de Internação Socioeducativas e de Internação Cautelar do Distrito Federal.
Parecer n° 50/2014 , do Conselho de Educação do DF	Responde a Coordenação de Educação em Direitos Humanos (COEDH), da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) o pedido de diferenciação e legalidade na questão da frequência de estudantes a partir da efetivação da sua matrícula.
Portaria Conjunta n° 08 , 16/04/2013 - SEEDF e SECRIANÇA (REVOGADA)	Dispõe sobre a lotação dos profissionais da educação e a escrituração escolar dos alunos que atuam nos Núcleos de Ensino que funcionam nas Unidades de Internação Socioeducativas e de Internação Cautelar do Distrito Federal.
Portaria Conjunta n° 09 , 16/04/2013 - SEEDF e SECRIANÇA	Dispõe sobre as rotinas de acompanhamento da escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, e dá outras providências.
Termo de Cooperação Técnica n° 02/2013 - SEEDF e SECRIANÇA (REVOGADO)	Acordo firmado para mútua cooperação das partes a fim de garantir a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.
Portaria n° 257 , 11/10/2013 - SEEDF	Dispõe sobre os critérios de recrutamento, seleção e avaliação em processo, de servidores da carreira Magistério da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para exercício nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativa e de Internação Cautelar.

(Continua)

(Continuação)

<p>Portaria Conjunta nº 03, 21/03/2014 - SEEDF e SECRIANÇA (REVOGADA)</p>	<p>Dispõe sobre a lotação dos profissionais da educação e a escrituração escolar dos alunos que atuam nos Núcleos de Ensino que funcionam nas Unidades de Internação Socioeducativas e de Internação Cautelar do Distrito Federal.</p>
<p>Parecer nº 59/2014, do Conselho de Educação do DF</p>	<p>Responde a Coordenação de Educação em Direitos Humanos (COEDH), da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) o pedido de diferenciação e legalidade na questão da frequência de estudantes a partir da efetivação da sua matrícula.</p>
<p>Portaria Conjunta nº 10, 01/11/2018 - SEEDF e SECRIANÇA</p>	<p>Dispõe sobre a cooperação mútua entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude (SECRIANÇA), para oferta, acompanhamento e avaliação da política pública de escolarização de adolescentes em Internação Provisória, em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação, Semiliberdade e Meio Aberto - Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) - e dos adolescentes atendidos pelo Núcleo de Atendimento Integrado - NAI.</p>
<p>Portaria Conjunta nº 07, 17/06/2021 - SEEDF e SEJUS</p>	<p>Dispõe sobre a indicação de Unidades Escolares vinculantes dos Núcleos de Ensino das Unidades Socioeducativas de Internação e Internação Provisória; a lotação dos profissionais da educação; a matrícula e a escrituração escolar dos estudantes desses núcleos.</p>
<p>Portaria Conjunta nº 01, 25/04/2023 - SEEDF e SEJUS</p>	<p>Dispõe sobre a Cooperação entre os órgãos do Governo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal - Sejus/DF e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEE/DF, visando a efetivar o cumprimento da determinação judicial, no que se refere a execução da Prestação de Serviço a Comunidade (PSC) para os adolescentes/jovens vinculados à Gerência de Atendimento em Meio Aberto de Brazlândia - GEAMABRAZ, nos locais indicados pela Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, e dá outras providências.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do reordenamento da política do sistema socioeducativo no DF, a SEEDF, como proponente da política intersetorial de escolarização, iniciou sua aproximação com a execução da medida socioeducativa em 2011 e assumiu, integralmente, a sua oferta em 2013, quando iniciou a publicação de marcos legais com vistas a garantir o atendimento escolar integral dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Portanto, identifica-se algum avanço no que tange à positivação desse direito.

A política de escolarização desenvolvida no interior das unidades de internação conta com um Núcleo de Ensino (Nuen) em sua estrutura física para garantir o funcionamento das escolas. Nesse contexto, os jovens que estão em cumprimento de medida nas UIS são matriculados da rede pública de ensino. Para tanto, os núcleos são vinculados a uma unidade escolar pública da rede do DF (denominadas escolas vinculantes), subordinadas à Coordenação Regional de Ensino, conforme a sua localização geográfica, como demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Vinculação institucional dos núcleos de ensino das unidades socioeducativas do DF

Coordenação Regional de Ensino	Unidade Escolar (Escola Vinculante)	Unidade de Internação Socioeducativa
Brazlândia	CED Vendinha	Unidade de Internação de Brazlândia - UIBRA
Gama	CED 06 do Gama	Unidade de Internação Feminina do Gama - UIFG
Planaltina	CED Pompílio Marques de Souza	Unidade de Internação de Planaltina- UIP
Recanto das Emas	CED 104	Unidade de Internação do Recanto das Emas- UNIRE
Recanto das Emas	CED 104	Unidade de Internação de Saída Sistemática- UNISS
Santa Maria	CED 310 de Santa Maria	Unidade de Internação de Santa Maria- UISM
São Sebastião	CED São Francisco	Unidade de Internação Provisória de São Sebastião- UIPSS
São Sebastião	CED São Bartolomeu	Unidade de Internação de São Sebastião- UISS

Fonte: Elaborado pela autora.

Legalmente, a estrutura do Nuen garante um supervisor pedagógico, dois coordenadores pedagógicos, um pedagogo orientador educacional, professores e um técnico administrativo, servidores da carreira magistério, que atuam a partir da demanda de escolarização dos jovens. Atualmente são ofertadas as etapas da Educação Básica: ensino fundamental (EF) (anos iniciais e finais) e ensino médio (EM) em todas as unidades socioeducativas do DF.

Diante da implementação da política de escolarização para jovens em privação de liberdade, faz-se necessário compreender como essas mudanças, principalmente as de caráter pedagógico, impactam nas trajetórias escolares dos jovens dentro da medida.

É interessante destacar que a escola dentro da Unidade de Internação está submetida a uma forte articulação entre diversos setores e profissionais. Para o estudante ser encaminhado à escola é preciso que um agente socioeducativo o leve do módulo³¹ para a sala de aula. Todas as vezes que o jovem é encaminhado para a Escola ou retorna dela, por medida de segurança, passa por revista pessoal. Apesar de o Sinase evidenciar que a medida socioeducativa deve ter uma dimensão prioritariamente pedagógica, observa-se, ainda hoje, a discricionariedade na condução dos estudantes para as aulas. Ao longo dos trabalhos desenvolvidos nas unidades, identificamos que algumas instituições ainda definem o acesso do jovem à escola de acordo

³¹ Alojamento onde os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação “vivem”.

com o cumprimento, ou não, de um comportamento imposto como adequado, fazendo transparecer que o acesso à escola é um benefício concedido ao jovem e não uma garantia de direito.

3 JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E CRIMINALIDADE: POR DENTRO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO DISTRITO FEDERAL

3.1 Juventude e concepções acerca dos jovens

A proposta desta pesquisa insere-se no contexto de estudos sobre juventude, apresentando possíveis intersecções entre condição juvenil, violência, criminalidade e jovens egressos do sistema socioeducativo. A compreensão da juventude possui diferentes abordagens de estudos. Na visão de Cara e Gauto (2007, p. 171), no decorrer dos anos, foram cunhadas algumas abordagens na tentativa de compreensão da categoria juventude, “transformando o termo juventude em uma categoria social polissêmica, de difícil apreensão analítica”.

Nesse sentido, nos deparamos no cotidiano com várias representações sociais e diferentes definições conceituais que interferem no modo como compreendemos os jovens. Uma dessas abordagens diz respeito a compreender a condição de ser jovem como um momento preparatório, como uma transição, devendo os jovens serem educados para o enfrentamento dos desafios da vida adulta. De acordo com Dayrell e Carrano (2014, p. 106), a tendência, sob essa perspectiva, é a de enxergar a juventude pelo lado negativo: “O jovem é o que ainda não se chegou a ser”, “Nega-se assim o presente vivido”.

Por outro lado, essa abordagem dialoga com a interpretação da juventude percebida como etapa problemática da vida. Ainda segundo Dayrell e Carrano (2014), a forma como os fenômenos sociais de violência são divulgados pela mídia, principalmente os homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e de outras drogas, a ameaça da aids e a gravidez na adolescência, contribui para estigmatizar a imagem de que a juventude é um tempo de vida problemático.

Enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la. É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude. Pensemos, por exemplo, na violência policial que faz de suas vítimas prioritárias os jovens negros das periferias de nossas cidades (Dayrell; Carrano, 2014, p. 107).

Esse tipo de concepção colabora com a estigmatização da fase juvenil fundamentada em uma ideia do comportamento como uma espécie de risco e infere fortemente na perspectiva dualista de relacionar o jovem com o fenômeno da violência, “ora como perpetradores de atos violentos e/ou delituosos, ora como vítimas da violência e da criminalidade, geralmente

associada a condições socioeconômicas adversas e processos de exclusão social” (Pimenta, 2014, p. 222).

Diante desse contexto, corroboramos Evangelista (2018) quando afirma que

[...] o adolescente que infringe o Código Penal é bem pouco “autor de ato infracional” conforme orientam como politicamente correto os debatedores da causa; antes, atua pelo infracionalidade. Não o faz por uma disposição, mas emoldurado por contextos pessoais, institucionais, sociais e culturais. Se o adolescente, por si, já é sintoma da cultura, mais ainda são aqueles que agridem tão diretamente o laço social (Evangelista, 2018, p. 30).

Então, buscaremos, na presente pesquisa, não incluir os jovens em categorias já estabelecidas por documentos oficiais e/ou pesquisas acadêmicas, tais como menor infrator, autor de ato infracional e adolescente em conflito com a lei. Compreende-se que essas categorias emergem de uma visão negativa sobre os jovens e demonstram incoerências com os fundamentos da pesquisa reconstrutiva ao propor definições, sugestões ou (pré) conceitos para com o objeto de estudo.

Depreende-se que o recorte desta pesquisa se insere em tentar compreender uma determinada condição juvenil, que constituiu experiências vividas por meio de atos infracionais e conseqüentemente de privação de liberdade em instituições socioeducativas.

Para não correr o risco de propor análises preconcebidas diante dos jovens da pesquisa, recorreremos ao conceito de geração cunhado por Karl Mannheim porque colabora para transcender o entendimento da juventude como uma etapa com um fim predeterminado e como um momento de preparação para a vida adulta. De acordo com Weller (2010, p. 219, grifos do autor):

O conceito de gerações de Mannheim e sua acurada elaboração sobre a posição, a conexão e a *unidade geracional* rompem com a ideia de uma unidade de geração concreta e coesa e nos instiga a centrar nossas análises nas *intenções primárias documentadas nas ações e expressões de determinados grupos*, ao invés de buscarmos caracterizar suas especificidades enquanto grupo. Perguntar-se pelos motivos das ações desses atores coletivos envolvidos em um processo de constituição de gerações, implica ainda em uma análise da conjuntura histórica, política e social a partir de uma perspectiva que poderíamos situar no nível *macro*, bem como do conhecimento adquirido pelos atores nos espaços sociais de experiências conjuntivas, e que poderíamos denominar como sendo uma análise no campo *micro*.

Para Weller (2007, p. 13), Mannheim pode ser considerado um pioneiro da sociologia da juventude ao destacar dois importantes aspectos: “O primeiro refere-se à importância de compreendermos a juventude levando em consideração o contexto histórico, político e social

no qual ela está inserida. O outro aspecto diz respeito a perceber a relação entre juventude e sociedade em termos de reciprocidade.”

Assim, levando em consideração que o conceito de gerações cunhado por Mannheim possibilita desenvolver uma compreensão sociológica dos grupos sociais que emergem em determinado período e lugar, Bassalo e Weller (2015, p. 239) concebem o conceito de juventude como grupo geracional: “Entendida como grupo geracional, pode-se identificar que a juventude recebe uma herança cultural da geração anterior e, ao mesmo tempo, produz novos significados a partir de suas relações com o meio social.”

Nessa mesma perspectiva, Dayrell (2003), a partir de uma pesquisa realizada com jovens que participam de grupos de *rap* e *funk*, interpreta a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. Na visão do autor, a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, assim, a juventude deve ser vista na sua relação com as determinações históricas, sociais e materiais de uma sociedade marcada pela desigualdade entre as classes sociais, o que contribui para a heterogeneidade existente dentro desse segmento.

Portanto, parte-se da concepção de juventude como categoria relacional, construída numa perspectiva histórica e social, compreendida enquanto coletividades e/ou sujeitos singulares/sociais com suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmos e como “sujeitos de direitos”

Diferentemente das interpretações anteriores, Bassalo e Weller (2015) e Dayrell (2003) e Pais (1990) compreendem os jovens enquanto sujeitos sociais e como sujeitos de direitos. Entendem essa etapa da vida como momento singular do desenvolvimento pessoal e social, aspectos que colaboram com a superação da visão negativa sobre os jovens, levando em consideração o seu lugar social, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil.

Como revelam Esteves e Abramovay (2007), a condição juvenil encerra uma série de símbolos e experiências sociais, culturais, econômicas e políticas que influenciam o desenvolvimento individual e social dos jovens e configuram a maneira que eles se relacionam com o mundo.

Abramo (2005, p. 43) avança no conceito de construção da condição juvenil destacando que a vivência da experiência juvenil passa a adquirir “sentido em si mesma e não mais somente como preparação para a vida adulta”, assim expressa uma forma própria de viver o tempo e os

espaços, ressaltando uma multiplicidade de instâncias de socialização, não mais só a família e a escola, dando destaque para os espaços de lazer e da cultura que contribuem na constituição da sociabilidade, das identidades e da formação de valores.

Nesse sentido, entende-se que a passagem dos jovens pelo sistema socioeducativo do DF, bem como as experiências na medida de internação, constitui espaços e tempos nos quais esses jovens podem afirmar a experiência de uma determinada condição juvenil e expor diferentes modos que esta condição foi vivenciada por eles.

Ao considerar que as pesquisas sobre a juventude se fundamentam numa perspectiva dualista, corroboramos os estudos de Pimenta que reitera que os

jovens têm sido tomados como objeto de investigação tanto pela ótica do “problema social” (como adolescentes infratores ou jovens delinquentes, perturbadores da ordem pública, associados a condutas consideradas desviantes), como pela ótica do “risco” (da toxicodependência, da gravidez precoce, do desemprego e da inserção precária no mercado de trabalho, das transições malsucedidas para a vida adulta). (Pimenta, 2014, p. 222),

Para a autora, essa dicotomia contribui para obscurecer a percepção da participação dos jovens como sujeitos ativos dos processos sociais nos quais se encontram envolvidos, isto é, como agentes das escolhas e decisões que orientam suas trajetórias biográficas (de escolarização, de inserção no mercado de trabalho, de formulação e realização de projetos individuais e familiares e, inclusive, de infração e delito).

Nessa mesma direção, Weller (2011, p. 212) chama a atenção para o fato de que pesquisadores do campo da juventude devem estar atentos e assumirem o enfrentamento de desafios ao considerar que os jovens possuem situações adversas em suas trajetórias, assim esse pesquisador “tem como tarefa de estudo e pesquisa a decodificação das naturezas dos vínculos sociais em sociedade moderna e a compreensão das novas formas e estilos de vida em que os jovens vêm buscando nesses espaços de permanente mudança”.

No tocante à postura do pesquisador, Dayrell (2003) também alerta que levar em consideração os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica, está relacionada a uma postura metodológica. A experiência de pesquisa que compreende o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica. Nas palavras do autor, “dificuldade ainda é maior quando o outro é ‘jovem, preto e pobre’, essa tríade que acompanha muitos dos jovens como uma maldição” (p. 44). As pesquisas de Dayrell (2003, 2007) evidenciam que os jovens constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares.

Enfim, trata-se ainda de considerar as pesquisas sobre os jovens como uma questão social. Nesse sentido, Weller (2011) insiste que essas mudanças exigem uma reflexão mais dinâmica sobre a condição juvenil considerando que as pesquisas deveriam compreender não somente os significados e valores que instituições tradicionais, como a família e a escola, desempenham ou deixaram de desempenhar em suas vidas, fazem-se necessárias:

reflexões voltadas, sobretudo, para o agir cotidiano dos jovens nos diferentes contextos. Cabe refletir sobre o real conteúdo das experiências juvenis, sobre o que elas informam, sem violar individual ou coletivo, suas especificidades de gênero, de geração, de pertencimento étnico racial, seus lugares ou não lugares em meio a um universo que torna cada vez mais difícil definir o que caracteriza um estilo ou modo de vida, e o que passou a ser incorporado a partir de outras interseções (Weller, 2011, p. 213).

À luz desses argumentos, é importante destacar que são poucas as abordagens de pesquisa, que tentam reconstruir as trajetórias dos jovens envolvidos em um contexto de violência e percebam essa juventude para além das dicotomias. Neste estudo, três pesquisas foram importantes na medida em que concebem o jovem inseridos neste contexto como sujeito, que refletem se posicionam e experienciam diversas condições juvenis.

A pesquisa de Lyra (2013), sobre juventude, tráfico e virtude, que entrevista meninos da baixada fluminense acerca de suas vivências no tráfico de drogas, faz uma crítica contundente às pesquisas que envolve jovens em conflito com a lei que apresentam uma ausência do “jovem” e ênfase no “conflito com a lei”, para esse autor estas pesquisas retratam essa juventude a partir da “precariedade material e moral, como algozes sociais movidos por impulsos sem vínculos ou sentimentos, com entrelaçamento perverso na produção da violência” (p. 16). Logo, esse autor traz uma perspectiva de pesquisa que nos interpela no sentido de olhar para estes meninos como sujeitos, com valores e virtudes, retirando o olhar na violência e no crime e focando na juventude e suas interseções.

Malvasi (2012) optou por etnografar a vida cotidiana de jovens de 15 a 29 anos que atuam no crime e aqueles que não atuam, mas que, por motivos variados (profissionais, de militância, identitários), se relacionam proximamente com os traficantes moradores de bairros periféricos de São Paulo. Essa pesquisa revela os “espaços simbólicos de intercâmbio e conflito na vida cotidiana de jovens” (Malvasi, 2012, p. 19) e se refere às interfaces do “crime”, da “quebrada” e das medidas socioeducativas em meio aberto, infere-se que a quebrada congrega vivências muito diversas, mas que têm em comum a desigualdade de classe e raça, a ausência de políticas sociais e presença policial ostensiva, aspectos importantes para entender como a estigmatização é operacionalizada.

No Distrito Federal, destaca-se o estudo de Tavares (2009), cujo interlocutores são jovens moradores da periferia da cidade de Ceilândia. Um aspecto relevante desse estudo é que apresenta uma perspectiva sobre a juventude com estilo de vida em torno da cultura *hip-hop* com todas as questões que permeiam suas vidas. A partir de grupos de discussões, as experiências compartilhadas dos jovens das “quebradas” em função do estilo *hip-hop* permitiu que esse autor identificasse as orientações coletivas e visão de mundo em relação a estigmatização que jovens da periferia de Brasília vivenciavam, e como esses são alvo do sistema de justiça, principalmente de abordagens policiais em espaço público nos quais são constrangidos frequentemente com ações discriminatórias, em função da condição juvenil do estilo *hip-hop* de ser.

As reflexões de tais pesquisas são centrais para este trabalho uma vez que propomos a compreender os jovens desta pesquisa a partir das suas narrativas orientada por uma perspectiva de entendimento que não seja da criminalização, mas sim da compreensão deles a respeito da sua trajetória de vida. Nesse sentido negamos a tratá-los como informante de “segunda ordem” como aponta de Lyra (2013), atitude que acentua a ausência do jovem e o ele pensa sobre a sua existência e dá ênfase aos estigmas denominados historicamente como menor, pivete, delinquente, jovem em conflito com a lei, e ator de ato infracional, concepções nas quais os jovens são definidos por suas incompletudes e desvios, negando aos mesmos suas experiências no tempo presente.

3.2 Conceitos e intersecções entre violência e criminalidade

A abordagem deste estudo concebe o conceito de violência enquanto problema social que vem se configurando como prática recorrente na sociedade brasileira, buscando conhecer o fenômeno da violência a partir das representações sociais que estão inseridas no cotidiano dos indivíduos e das instituições (Porto, 2010).

A compreensão do fenômeno da violência implica distinguir diferentes tipos de violência como ponto de partida para a construção sociológica da questão. Para Santos (2014, p. 35), é necessário considerar, além da violência física, a violência simbólica, ou seja, o “mascaramento do arbitrário cultural que é inculcado no indivíduo que resultam na fabricação de uma teia de discriminações, estigmas e exclusões”.

Porto (2010) assinala os sentidos que a violência assume no cotidiano dos jovens em seu processo de concretização:

[...] violência como forma de dominação, da violência como forma de sobrevivência, da violência como afirmação da ordem institucional legal, da violência como contestação dessa mesma ordem, da violência como forma de manifestação de não-cidadania, da violência como forma de manifestação de insegurança, do medo (Porto, 2010, p. 21).

Na tentativa de compreender como esses diversos sentidos da violência se materializam na vida urbana, Porto (2010, p. 14) chama atenção para a necessidade de se questionar a natureza das relações sociais, “uma vez que é nas e pelas relações sociais que o social se constitui como tal, por meio de condutas significativamente orientadas por um sistema de normas e valores enquanto representações de um dado ordenamento social”.

Outro autor que merece destaque para a compreensão da materialidade da violência urbana é Silva (2010), que reconhece essa prática como uma nova ordem social:

Minha hipótese é que a linguagem da violência urbana problematiza uma ordem social específica ou, em outras palavras, reconhece um padrão de sociabilidade que venho chamando de “sociabilidade violenta” e cujos contornos há algum tempo procuro apreender. Assim, ela é o referente significado pela violência urbana. A relação indissociável entre violência urbana e “sociabilidade violenta”, que vem se construindo e consolidando nas últimas décadas, vista à distância talvez contenha boa dose de exagero na percepção do perigo envolvido, mas é preciso admitir que a violência urbana, como um conjunto de práticas que identificam uma ordem social, não é uma fantasia (Silva, 2010, p. 286).

Nesse sentido, ao abordar a linguagem da violência urbana, precisa-se levar em conta a dimensão da sociabilidade constituída por Silva (2011, p. 73), que considera “o par ‘violência urbana’/sociabilidade violenta como uma unidade indissociável”. Desse modo, apresenta em seus estudos uma minidescrição sociológica da sociabilidade violenta para uma compreensão adequada da “violência urbana” e faz uma crítica à mídia ou parte da literatura que concebe esse tipo de violência como fantasia, paranoia ou até mesmo uma ficção.

Para Silva (2010), a “sociabilidade violenta” é uma forma de vida autônoma, singular e complexa na qual a força física, como os atos infracionais praticados pelos jovens desta pesquisa, torna-se um “princípio de coordenação” das práticas, assim:

a “sociabilidade violenta” é uma forma de vida singular e muito complicada para ser apreendida segundo os modelos disponíveis. Nela, a força física, com ou sem instrumentos e tecnologias que a potencializam, deixa de ser um meio de ação regulado por fins que se deseja atingir, para se transformar em um princípio de coordenação (um “regime de ação”) das práticas (Silva, 2010, p. 286).

Assim, a reflexão dos estudos de Silva (2010) traz importante contribuição, ao denominar além do conceito de “sociabilidade violenta”, o conceito de “violência urbana” que consiste em uma representação social na qual o crime se configura na sua maior força e

sociabilidade, assume a violência e o crime como problemática sociológicas e busca explicações em diferentes sentidos, tanto entre as vítimas de fato quanto aos “portadores” da violência urbana.

A noção de violência urbana também nos leva a análise da obra de Michel Misse (1999, 2008, 2010) que a partir de sua pesquisa sobre a violência urbana, indica que foi a partir dos anos 1950 que começaram a aparecer no Rio de Janeiro os assaltantes à mão armada, e os conflitos que até então eram mais isolados e sem violência se complexificam. Nesse período, a violência passa a se expressar de maneira diferenciada e a polícia começa a se organizar legal e ilegalmente para “fazer justiça com as próprias mãos”, inclusive matando “bandidos” é quando a violência passa ainda mais a se “materializar” em corpos e territórios específicos.

Assim, explicar a violência e o crime enquanto problemáticas sociológicas é colocar o crime como o cerne da “violência urbana”, como um conjunto de práticas que representada um “excesso de força” e que ameaça, a integridade física e patrimonial do cidadão.

Para Misse (2008, p. 380), um dos efeitos perversos do fenômeno da violência no Brasil é um processo nomeado de “sujeição criminal”, no qual os jovens são considerados a materialização do crime em si: “É todo um processo de subjetivação que segue seu curso nessa internalização do crime no sujeito que o suporta e que o carregará como a um ‘espírito’ que lhe tomou o corpo e a alma”.

Trata-se de um processo de inscrição do crime na subjetividade do agente, como numa possessão, e não apenas no seu comportamento crimínável, “tornando muitas vezes sua tentativa de “sair do mundo do crime” tão inverossímil para os outros a ponto de exigir praticamente um processo de conversão (despossessão) de tipo religioso” (Misse, 2010, p. 25).

Considerando que o processo de sujeição criminal é uma categoria social de indivíduos, e o resultado de um processo social de constituição de subjetividades, identidades e subculturas os atributos como sexo, raça, idade e classe servem para afirmar quem é criminoso, estigmatizar e rotular certos indivíduos, atrelando a pobreza ao crime, construindo o perfil do criminoso e, logo, quem pode/deve ser preso.

A partir desse recorte, recentes dados mostram que a violência é a principal causa de morte dos jovens. Em 2019, em média, 64 jovens foram assassinados por dia no Brasil; 333.330 jovens entre 15 e 29 anos foram mortos no país entre 2009 e 2019; dos 45.503 homicídios registrados em 2019, 51,3% foram de jovens. De acordo com o Atlas da violência, produzido pelo Ipea em 2021,

em 2019, de cada 100 jovens entre 15 e 19 anos que morreram no país por qualquer causa, 39 foram vítimas da violência letal. Entre aqueles que possuíam de 20 a 24, foram 38 vítimas de homicídios a cada 100 óbitos e, entre aqueles de 25 a 29 anos, foram 31. Dos 45.503 homicídios ocorridos no Brasil em 2019, 51,3% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos (Ipea, 2021, p. 3).

Assim, para Misse (2010), essas altas estatísticas acontecem quando trata-se o jovem como “um sujeito que ‘carrega’ o crime em sua própria alma; não só alguém que comete crimes, mas que são socialmente incorporados como, bandido, um sujeito perigoso, um sujeito irrecuperável, que pode ser morto, que seja matável” (Misse, 2010, p. 21). Esses dados mostram que parte considerável dos jovens não tiveram a chance de concluir sua vida escolar, de construir um caminho profissional, de formar sua própria família ou de serem reconhecidos pelas suas conquistas no contexto social em que vivem onde os fatores estruturais que causam a mortalidade violenta são os conflitos frutos da ação do crime e das mortes decorrentes do uso de armas de fogo.

Nesse sentido, esta pesquisa parte do pressuposto de que a violência urbana articula um complexo de práticas que constituem os conflitos sociais dos sujeitos participantes da pesquisa, portanto, o fenômeno da violência vivenciado pelos jovens da pesquisa insere-se em um conjunto de formas de sociabilidade violenta, que se produz e reproduz por meio das ações dos jovens que se constituem como conhecedores ativos, críticos e estratégicos dessa forma de vida.

Feita essa marcação conceitual do que compreendemos por violência, criminalidade e suas consequências para a rotulação dos jovens, elegem-se questões importantes a serem consideradas na pesquisa: Quem são os jovens que transitam no sistema socioeducativo do DF? Como experienciam a privação de liberdade? Quais as condições juvenis dos jovens que romperam com o ciclo de uma trajetória infracional após passarem por unidades de internações? Como esses grupos se reconhecem como jovens egressos? Como as representações da violência está entrelaçada na trajetória de vida e nas relações sociais destes jovens?

3.3 O sistema socioeducativo do Distrito Federal: rotinas e dados sociais dos jovens

A entrada dos jovens no sistema socioeducativo quando há o cometimento do ato infracional inicia-se na DCA, a única especializada em investigar casos análogos a crimes que envolvem jovens menores de 18 anos. No caso, o Distrito Federal, Brasília, possui duas dessas delegacias, uma na Asa Norte (Plano Piloto) e outra em Taguatinga na delegacia, quando há apreensão em flagrante, lavra-se o Auto de Apreensão pela Prática do Ato Infracional (AAPAI).

Quando o jovem não é apreendido em flagrante, é feito um registro de ocorrência, o qual pode gerar um Processo de Apuração de Ato Infracional (PAAI), análogo ao inquérito policial.

Após a passagem pela DCA o jovem é encaminhado ao NAI, considerado popularmente como “a porta de entrada do Sistema Socioeducativo”, que integra órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria e políticas públicas de Segurança Pública, Assistência Social, Secretaria de Saúde e Secretaria de Estado de Educação em um mesmo local, para efeito de celeridade do atendimento inicial aos adolescentes que chegam da DCA. Nas primeiras 24h de apreensão dos jovens, tem-se uma oitiva com Ministério Público no qual a família é convocada a comparecer. O Promotor pode solicitar arquivamento do processo, remissão ou representar ao juiz. Após a representação ser encaminhada ao juiz, é feita uma Audiência de Apresentação, na qual o jovem e a família são ouvidos pelo magistrado, que decide, a depender do histórico de passagens do jovem e da gravidade do ato infracional, pela internação provisória ou não.

Se o juiz julgar necessária a internação provisória, o jovem é encaminhado para a Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), onde poderá permanecer por até 45 dias. Em até 45 dias, é realizada a Audiência de Continuação, na qual são ouvidas vítimas e testemunhas, e o juiz decide se o jovem é culpado ou não e se é necessária a aplicação de medida socioeducativa adequada. A partir desses trâmites do judiciário, após o julgamento dos jovens, dar-se á o início do cumprimento das medidas socioeducativas com as seguintes possibilidades de trajetória: caso receba a medida socioeducativa de internação, o jovem do sexo masculino é encaminhado para uma das sete unidades de internação do DF, e a jovem do sexo feminino vai para a unidade de internação no Gama, considerando critérios de proximidade da residência e segurança, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Unidades de internação socioeducativas do DF

Região Administrativa	Unidade de Internação Socioeducativa	Observações:
Brazlândia	Unidade de Internação de Brazlândia - UIBRA	Recebe jovens entre 13 e 17 anos
Gama	Unidade de Internação Feminina do Gama - UIFG	Unidade de atendimento exclusivo feminino. Atende as meninas em internação provisória, internação estrita, saída sistemática e sanção.
Planaltina	Unidade de Internação de Planaltina- UIP	Recebe jovens entre 13 e 17 anos
Recanto das Emas	Unidade de Internação do Recanto das Emas- UNIRE	Todos os jovens são maiores de 18 anos

(Continua)

(Continuação)

Região Administrativa	Unidade de Internação Socioeducativa	Observações:
Recanto das Emas	Unidade de Internação de Saída Sistemática- UNISS	Recebe jovens em fim de medida de internação, estes permanecem, em média, 3 meses.
Santa Maria	Unidade de Internação de Santa Maria- UISM	Todos os jovens são maiores de 18 anos
São Sebastião	Unidade de Internação Provisória de São Sebastião- UIPSS	É uma unidade com alta rotatividade de jovens, uma vez que estes permanecem de 01 a 45 dias.
São Sebastião	Unidade de Internação de São Sebastião- UISS	Recebe jovens entre 13 e 17 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Caso a medida seja de semiliberdade, o jovem é encaminhado para uma das seis casas de semiliberdade distribuídas no DF. Caso a medida seja de liberdade assistida, o jovem será vinculado a uma das 15 unidades do DF.

De seis em seis meses, é realizada uma audiência de avaliação, em que o juiz decide pela manutenção ou progressão da medida socioeducativa, considerando relatórios avaliativos produzidos pelos técnicos do sistema, bem como as informações contidas no Plano Individual de Atendimento (PIA). O jovem é compulsoriamente liberado após três anos de medida socioeducativa restritiva de liberdade ou ao completar 21 anos.

Uma pesquisa, publicada pelo NAI e pela Unidade de Atendimento Inicial (UAI) em 2020, apresenta dados significativos para o reconhecimento e perfil dos jovens que deram entrada no sistema socioeducativo do Distrito Federal, constituindo-se numa importante fonte de compreensão dos jovens envolvidos nesse contexto (Distrito Federal, 2020).

A partir de informações coletadas com 5.258 jovens, apresentam-se os dados relacionados à entrada e reentrada no sistema, idade, situação escolar, ato infracional e gênero.

Em relação aos tipos de entrada, as 1.505 entradas evidenciadas no Quadro 5 correspondem aos jovens que foram apreendidos e encaminhados para atendimentos no NAI pela primeira vez. Infere-se então que esses jovens foram autuados pela primeira vez no que se refere ao cometimento de ato infracional. Os 3.753 jovens indicados referem-se a uma nova entrada, ou reentrada no NAI, tanto por apreensão em situação de flagrante quanto por Mandado de Busca e Apreensão (MBA). É preciso realçar que a reentrada não necessariamente significa que há novo cometimento de ato infracional, tendo em vista que o jovem pode ter uma reentrada

por MBA por uma mera atualização de endereço e outras questões burocráticas relacionadas ao cumprimento das medidas perante o Estado.

Quadro 5 – Quantitativo de entradas dos jovens por tipo de entrada

Tipo de entrada no NAI	Freq. Absoluta
Primeira entrada	1505
Reentradas Totais	3753
Entradas Totais	5258

Fonte: NAI/UAI-DF (Distrito Federal, 2020).

Em relação à idade, o Quadro 6 detalha o quantitativo de entradas de jovens no sistema socioeducativo do DF.

Quadro 6 – Quantitativo de entradas dos jovens por idade

Idade	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
11 anos	1	0,02%
12 anos	37	0,7%
13 anos	149	2,83%
14 anos	444	8,44%
15 anos	866	16,47%
16 anos	1326	25,22%
17 anos	1788	34,01%
18 anos	407	7,74%
19 anos	189	3,59%
20 anos	43	0,82%
21 anos	8	0,15%
Total de entradas	5258	100%

Fonte: NAI/UAI-DF (Distrito Federal, 2020).

Percebe-se uma predominância de entrada dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos de idade, o que corresponde a 75% do total de jovens com entrada na UAI. Somente na faixa etária de 16 a 17 anos, encontram-se 59,1%, sendo que a segunda faixa etária de maior prevalência é aquela compreendida entre 14 e 15 anos de idade (24,9%). Não podemos deixar de apontar um número considerável de adolescentes entre 13 e 14 anos com entradas no sistema socioeducativo sendo que a menor incidência se relaciona a faixa etária de 11 a 12 anos.

Outros dados importantes para o entendimento do contexto da pesquisa referem-se à escolarização e situação escolar dos jovens quando apreendidos pela DCA e encaminhados ao NAI, apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Escolaridades dos jovens apreendidos em flagrante e encaminhados ao NAI

Escolaridade	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
EF - 1º Ano	4	0,18%
EF - 2º Ano	7	0,32%
EF - 3º Ano	39	1,77%
EF - 4º Ano	79	3,58%
EF - 5º Ano	103	4,67%
EF - 6º Ano	417	18,92%
EF - 7º Ano	222	10,07%
EF - 8º Ano	178	8,08%
EF - 9º Ano	134	6,08%
EJA - Anos finais	685	31,08%
EJA - Anos iniciais	60	2,72%
EJA Ensino Médio	1	0,05%
EM - 1ª Série	157	7,12%
EM - 2ª Série	37	1,68%
EM - 3ª Série	5	0,23%
Ensino Superior incompleto	1	0,05%
N/A	61	2,77%
Não soube informar	14	0,64%
Total	2204	100%

Fonte: NAI/UAI-DF (Distrito Federal, 2020).

No tocante à escolarização, a maioria dos jovens que deram entrada no sistema socioeducativo em 2018 no DF cursava o 6º ano do ensino fundamental e os anos finais da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). É fato que parte expressiva desses jovens sequer finalizou os anos finais do ensino fundamental, já quanto ao ensino médio, os jovens estavam em sua maioria na 1ª série. É nítido que o número de jovens que estavam na 3ª série do EM, finalizando esta etapa de ensino, é insignificante, demonstrando que quanto maior a escolarização menor a incidência em atos infracionais.

Quadro 8 – Situação escolar dos jovens apreendidos em flagrante e encaminhados ao NAI

Situação Escolar	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Matrícula e frequência	687	31,17%
Matrícula com evasão	440	19,96%
Matrícula e infrequência	181	8,21%
Não tem matrícula	821	37,25%
Nunca estudou	1	0,05%
N/A	74	3,36%
Total	2204	100%

Fonte: NAI/UAI-DF (Distrito Federal, 2020).

Interessante observar que o número de jovens que não possuem matrícula na rede pública de ensino e evadem é maior quando se compara o número de jovens com matrícula e frequência na escola, evidenciando um fator de vulnerabilidade no acesso e abandono escolar.

Em relação à tipificação do ato infracional, os dados disponibilizados são referentes a entradas dos jovens por situação de flagrante. Significa dizer que os dados por “Mandado de Busca e Apreensão” não foram considerados. Nesse sentido, os dados de 2018 apontam que os atos infracionais das apreensões em flagrante mais comuns são aqueles análogos ao roubo (41%), tráfico de drogas (24%), furto (6%), posse de droga (6%), porte de arma (5%) e receptação (5%), conforme pode ser observado no Quadro 9.

Quadro 9 – Quantitativo de entradas por flagrante por ato infracional

Ato infracional	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Roubo	1358	41,26%
Tráfico de drogas	777	23,61%
Furto	207	6,29%
Posse de droga	197	5,99%
Porte de arma	178	5,41%
Receptação	167	5,07%
Ameaça	72	2,19%
Tentativa de roubo	56	1,7%
Tentativa de homicídio	55	1,67%
Lesão corporal	54	1,64%
Outros crimes consumados	48	1,46%
Outras contravenções consumadas	26	0,79%
Tentativa de furto	23	0,7%
Dano	22	0,67%
Homicídio	22	0,67%
Desacato	8	0,24%
Estupro	7	0,21%
Contravenção de trânsito	3	0,09%
Vias de fato	3	0,09%
Estelionato	2	0,06%
Latrocínio	2	0,06%
Falsificação de documentos	1	0,03%
Injúria	1	0,03%
Tentativa de estupro	1	0,03%
Tentativa de latrocínio	1	0,03%
Total	3291	100%

Fonte: NAI/UAI-DF (Distrito Federal, 2020).

Nota-se que apenas 1% das apreensões em flagrante correspondem a atos infracionais análogos ao homicídio e 0,06% análogos ao latrocínio, dado que contradiz o estigma que perpassa o imaginário social imposto pela mídia que promove um perfil de jovens que cometem atos violentos, e uma crença de ações de impunidade para com estes jovens.

No que se refere a dados relacionados a identidade de gênero, é possível identificar que a maioria de jovens que entraram no sistema socioeducativo são do gênero masculino, também conforme dados do Anuário do NAI, é possível observar o percentual mínimo de jovens do gênero feminino, além de aparecerem, pela primeira vez, dados relativos aos jovens transgêneros, o que pode ser observado no Quadro 10.

Quadro 10 – Quantidade de adolescentes por identidade de gênero

Identidade de gênero	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Masculino	2867	92,75%
Feminino	219	7,09%
Transgênero	5	0,16%
Total	3091	100%

Fonte: NAI/UAI-DF (Distrito Federal, 2020).

Considerando que os que os Anuários do NAI (Distrito Federal, 2017, 2020, 2021) não trazem dados referentes a raça e cor, nos remetemos a pesquisa da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), de 2013, intitulada *Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal* (Distrito Federal, 2014), que mapeou o atendimento socioeducativo no DF apresentando um recorte de raça, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Número e distribuição percentual de adolescentes em medida de internação por raça/cor, segundo a unidade

Raça/cor	UIPP		Unire		UIP		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Negra	235	81,6	130	76,5	66	81,5	431	80,0
Não negra	43	14,9	36	21,2	12	14,8	91	16,9
Sem informação	10	3,5	4	2,4	3	3,7	17	3,2
Total	288	100,0	170	100,0	81	100,0	539	100,0

Fonte: Distrito Federal (2014).

Os números revelam que entre os adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas de internação nas diferentes unidades, apresentando um recorte racial, os percentuais de negros são superiores ao da população em geral no Distrito Federal, que fica em torno de 55%. Esse

dado reafirma a vulnerabilidade histórica da juventude negra, discriminada e marginalizada, frequentemente associada à criminalidade.

Temos um perfil de jovens nas medidas socioeducativas majoritariamente do sexo masculino, com idade entre 15 e 17 anos, negros e pardos que estão cursando o ensino fundamental. Nesse sentido, esses dados também trazem mais questionamentos do que conclusões. Qual a relação entre o tipo de ato infracional e a trajetória familiar e escolar desses jovens? Qual a relação entre o índice de reentrada no sistema com a situação familiar e escolar? Há diferença na gravidade de ato infracional entre os jovens que frequentam a escola e os que abandonaram a educação formal?

Ao relacionarmos os dados apresentados observamos aspectos de sobreposições de vulnerabilidades o que afeta de forma muito específica este grupo de jovens, o que merece análise mais criteriosa do contexto.

Assim nota-se que os jovens que se encontram no centro desta pesquisa vivenciam e protagonizam em seu cotidiano vários tipos de situações de violência e exclusão. Percebe-se uma trajetória escolar marcada por exclusão e abandono. Essa trajetória conflituosa e o precoce envolvimento com o roubo e tráfico constituem grave problema social. Ao conceber a violência enquanto problema social que vem se configurando como prática recorrente na sociedade brasileira, buscamos compreender os jovens envolvidos nesse contexto a partir das suas narrativas reconstruindo suas trajetórias e percebê-los para além das dicotomias e estigmas.

4 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1 Sociologia do conhecimento e a interpretação das visões de mundo: fundamentos e contribuições para o campo de estudos

Autores como Weller e Pfaff (2013) apontam que assim como a fenomenologia social, o interacionismo simbólico e a antropologia cultural, a sociologia do conhecimento³² de Karl Mannheim pode ser considerada uma corrente teórica que influenciou o desenvolvimento de métodos reconstrutivos. Pode-se afirmar que a sociologia do conhecimento de Mannheim, enquanto proposta metodológica e epistemológica, difere em muito das correntes positivistas que marcaram o início das discussões científicas no século XX. Assim, para Mannheim (1976), a sociologia do conhecimento representa um ramo novo da Sociologia, enquanto teoria, procura analisar a relação entre conhecimento e existência; enquanto pesquisa histórico-sociológica, busca traçar as formas tomadas por esta relação no desenvolvimento intelectual da humanidade.

busca, por um lado, descobrir critérios capazes de determinar as inter-relações entre pensamento e ação. Por outro lado, considerando este problema do início ao fim, de maneira radical e sem preconceito, espera desenvolver uma teoria, apropriada a situação contemporânea, envolvendo a relevância dos fatores condicionantes não teóricos sobre o pensamento (Mannheim, 1976, p. 286).

Nesse contexto, ao fazer opção por uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho reconstrutivo, este trabalho fundamenta-se em uma metodologia oriunda da sociologia do conhecimento, que apresenta uma forma diferenciada de apreensão do objeto nas ciências sociais. Em sua obra *Ideologia e Utopia*, Mannheim (1976) expõe que a principal tese da sociologia do conhecimento é que existem modos de pensamento que não podem ser compreendidos adequadamente enquanto se mantiverem obscuras suas origens sociais. Assim, a sociologia do conhecimento busca estudar o conhecimento enquanto socialmente determinado considerando o indivíduo como parte do processo social: “seria falso daí deduzir que todas as ideias e sentimentos que motivam o indivíduo tenham origem apenas nele, e que possam ser adequadamente explicados tomando-se unicamente por base sua experiência de vida” (p. 30).

³² A sociologia do conhecimento surgiu no esforço de desenvolver, como seu campo peculiar de pesquisa, aquelas múltiplas interconexões que se tornaram aparentes na crise do pensamento moderno, e principalmente os laços sociais entre teorias e modos de pensamento (Mannheim, 1976, p. 286).

Mannheim (1976), ao expor características do método da sociologia do conhecimento, oferece importante reflexão para a compreensão do olhar do pesquisador para com o objeto de estudos:

O primeiro ponto a ser por nós enfatizado é que, intencionalmente, a abordagem da Sociologia do Conhecimento não parte do indivíduo isolado [...] ao contrário, a Sociologia do Conhecimento busca compreender o pensamento no contexto concreto de uma situação histórico-social, de onde só muito gradativamente emerge o pensamento individualmente diferenciado. A segunda característica do método da sociologia do conhecimento é não separar os modos de pensamento concretamente existentes do contexto de ação coletiva por meio do qual, em um sentido intelectual, descobrimos inicialmente o mundo. Homens vivendo em grupo não apenas coexistem fisicamente enquanto indivíduos distintos. [...] Estas pessoas, reunidas em grupos, ou bem se empenham, de acordo com o caráter e posição dos grupos a que pertencem, em transformar o mundo da natureza e da sociedade a sua volta, ou, então, tentam mantê-lo em uma dada situação. A direção dessa vontade da atividade coletiva de transformar ou manter é que produz o fio orientador para a emergência de seus problemas, seus conceitos e suas formas de pensamento (Mannheim, 1976, p. 32).

Enquanto proposta epistemológica, a sociologia do conhecimento oferece unidades conceituais importantes para a compreensão do nosso objeto de estudo. Isso significa dizer que, tomando, como pano de fundo, os critérios da sociologia do conhecimento validados por Mannheim nos auxiliam a identificação dos caminhos a serem percorridos para o olhar dos problemas que nos interessam. Nesse sentido, compreender como jovens, sujeitos da pesquisa, constroem suas visões de mundo no contexto de suas situações histórico-sociais, tendo em vista que esses jovens não são meros reprodutores das visões de mundo em uma dada situação social, constitui diretriz norteadora da pesquisa

É importante destacar que a abordagem científica da sociologia do conhecimento é fundamentada a partir da perspectiva das ciências culturais. Ou seja, o tipo de pensamento que Mannheim defende ser possível de compreensão é aquele orientado historicamente e culturalmente. Assim, Mannheim (1976) está interessado nas conexões existenciais do conhecimento, isto é, o papel efetivamente desempenhado por fatores extrateóricos na emergência e cristalização do pensamento. Esses fatores que nascem da experiência constituem-se como o impulso motor das diversas interpretações do mundo. Para tanto, uma reflexão sobre a interpretação da *Weltanschauung* realizada por Mannheim é essencial, na medida em que nele há pontos fundamentais para que pensemos os limites e extensões da apreensão sociológica dos objetos situados no âmbito da cultura. Nesse caso, os fundamentos sociais se tornam forças invisíveis subjacentes ao processo de conhecimento.

Ao enfatizar uma nova forma de apreensão do conhecimento no qual os indivíduos produzem estilos de pensamentos histórico e socialmente determinado, Karl Mannheim apresenta o conceito de *Weltanschauung* (visão de mundo):

no que diz respeito a esta coisa indefinida, *Weltanschauung*, ela pertence ao reino do a-teórico de uma forma ainda mais radical [...]. Na verdade, comparados com ela, todas as realizações não teóricas, tal como os trabalhos de arte, os códigos de ética, os sistemas de religiões, estão ainda de alguma maneira agradecidos à racionalidade, com um sentido explicitamente interpretável, ao passo que a *Weltanschauung*, como uma unidade global é algo mais profundo, uma entidade ainda não formada e totalmente original (Mannheim, 1952, p. 58).

Durante os primeiros contatos com a obra de Mannheim, que expõe essa nova forma de apreensão do pensamento, questionou-se, em um primeiro momento, se seria possível apreender a visão de mundo de um determinado grupo cultural, especificamente de jovens em contexto histórico e social de violência, tendo em mente a complexidade dessa unidade profunda e totalmente original, como descreve Mannheim.

No entanto, ao se debruçar nos escritos do autor sobre a interpretação da *Weltanschauung*, percebe-se que o próprio Mannheim (1952, p. 49) empreendeu esse tipo de questionamento:

Qual a tarefa com que se depara um estudante da disciplina cultural e histórica (um estudante de arte, de religião, possivelmente também um sociólogo) quando procura determinar a concepção universal (*Weltanschauung*) de uma época, ou delimitar as manifestações parciais relativamente a esta entidade englobante? Como é que (*Weltanschauung*) nos é revelado?

Ao responder essas questões, o autor faz uma análise do conceito de *Weltanschauung* e apresenta um caminho para a compreensão das visões de mundo de um determinado grupo. Outro aspecto importante elucidado nesse texto diz respeito ao campo de estudos de abordagem das visões de mundo. Sobre essa questão, Mannheim (1952, p. 56) afirma que “as artes plásticas, a música, os costumes e as tradições, o tempo de vida, o comportamento e os gestos expressivos, todos e, também, as comunicações teóricas tornar-se-ão uma linguagem decifrável, deixando na sombra a unidade subjacente da *Weltanschauung*”.

Assim, para Mannheim (1986), as ideias e pensamentos não resultam estão condicionados pelas experiências coletivas históricas de um grupo.

Ele fala a linguagem de seu grupo; pensa do modo que seu grupo pensa. Encontra à sua disposição somente certas palavras e seus significados. Estas não apenas determinam em um sentido amplo os caminhos de abordagem ao mundo que o envolve, mas igualmente mostram, e ao mesmo tempo, de que ângulo e em que

contexto de atividades os objetos foram anteriormente perceptíveis e acessíveis ao grupo e ao indivíduo (Mannheim, 1986, p. 30-31).

Desse modo, o pensamento é sempre visualizado no cerne do contexto de uma situação sociopolítica e cultural historicamente estabelecida. Portanto, não considera o indivíduo como um ser dotado de um pensamento que lhe é individual e singular, mas, concebe-o no seio das relações constitutivas do seu pertencimento a um dado meio de vida, como parte de grupos sociais, situado em uma posição social estruturada a partir da qual são definidos os contornos da sua percepção, do seu pensamento e da sua conduta no mundo

Com intuito de explicar o conceito *Welstanschauung*, Weller (2005, p. 62) adverte que não se pode confundir visões de mundo com imagens de mundo ou com algo que tenha sido pensado ou produzido teoricamente:

Nesse sentido, a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento atóxico. O grupo envolvido geralmente não está em condições de realizar essa tarefa, ou seja; a explicação teórica do conhecimento atóxico é praticamente impossível para o indivíduo ou grupo vinculado ao contexto em que se construiu esse saber. O papel do(a) pesquisador(a) passa a ser, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente.

Colocando os desafios para o pesquisador para este trabalho o desafio que se apresenta neste momento é explicar como acessar e interpretar o conhecimento implícito dos jovens participantes da pesquisa a partir do coletivo que determina a *Weltanschauung* (visão de mundo) desses jovens.

Uma abordagem sociológica das visões de mundo fundamentada como continuidade da sociologia do conhecimento tem em seu horizonte o pensamento tal como ele opera e se insere na vida social concreta, pois é nela que se pode abordar o “problema de como os homens realmente pensam” (Mannheim, 1986, p. 291).

Elucidadas essas questões e estabelecido que o sentido da vida em sociedade, atua diretamente sobre o conjunto de experiências produtoras dos sentimentos de pertencimento espontâneo com um dado meio de vida. Acreditamos que, a análise e a descrição estrutural das relações sociais e o modo como estas produzem experiências orientadoras das formas de abordagem e significação do mundo, nos ajudam a compreender a influência do meio social na determinação dos esquemas conceituais que mobilizam os jovens egressos do sistema.

4.2 Pesquisa social reconstrutiva e método documentário: aportes teóricos para a pesquisa

O uso de métodos de pesquisas qualitativos no Brasil vem se realizando no contexto recente de forma diversificada, tanto nos seus fundamentos como em termos de procedimentos, tornando-se fundamental ao pesquisador refletir sobre o contexto da pesquisa, de modo a desvelar os pressupostos que estão implícitos nos diferentes métodos e formas de investigação.

Corroborando essa perspectiva, Weller (2010) esclarece que o final da década de 1960 e o início dos anos 1970 foi marcado pela contestação do caráter empírico formalista metodológico, fator que favoreceu o debate e o surgimento de novas concepções entre pesquisadores, contribuindo para o reconhecimento de que pesquisa qualitativa possui múltiplas facetas. Tais discussões influenciaram o modo de fazer pesquisa no Brasil nos anos 1980, acirrando a dicotomia entre pesquisa quantitativa em oposição à pesquisa qualitativa, junto à crítica e à concepção positivista de se fazer ciência. A adoção de abordagens qualitativas no Brasil, a princípio marcada por esta dicotomia e pela influência da fenomenologia e das teorias críticas, vem se realizando no contexto hodierno de forma diversificada³³.

Ao propor uma temática de estudos que aborda as experiências dos jovens no sistema socioeducativo, com vistas a interpretar suas orientações coletivas e condições juvenis como jovem egresso, optou-se por uma abordagem qualitativa na presente tese. Ao buscar compreender como os jovens se orientam no mundo social e que sentidos eles atribuem aos fenômenos sociais, pretende-se apresentar a reconstrução do conhecimento experiencial a partir de procedimentos interpretativos que possibilitam a reconstrução da construção social da realidade pesquisada.

Nesse sentido, considerando que a pesquisa qualitativa reconstrutiva tem como foco a construção de teorias fundamentadas empiricamente, a abordagem deste estudo e os

³³ Segundo Gatti e André (2013, p. 35-36), diferentes tipos de pesquisa qualitativa têm sido desenvolvidos no Brasil: “a) Alguns pesquisadores versam sobre investigações qualitativas a partir de diferentes perspectivas dessa abordagem, envolvendo a fenomenologia e a dialética e suas diversas modalidades (como a hermenêutica estrutural, etnográfica, histórica, simbólica, crítica); b) Outro grupo desenvolve pesquisas apoiadas na perspectiva histórica, por meio de aportes da Sociologia (estudos autobiográficos e histórias de vida); c) Há estudos centrados na escola ou sala de aula, ancorados na etnografia e influenciados pela Antropologia e Sociologia; e outros com foco microssocial, voltados para relações interpessoais, conteúdos ou estratégias de ensino; dentre estes, há aqueles que enfatizam a etnografia crítica e etnopesquisa crítica; d) Estudos centrados na perspectiva do sujeito, na linha sócio-histórica, que objetivam investigar percepções, representações dos sujeitos; estes trabalham com a categorias sentido e significado, consciência, constituição de identidade. Tem fundamentação na Psicologia Social, Sociologia das Profissões ou na Psicanálise; e) Pesquisa-ação: são os que envolvem alguma intervenção na realidade e implicam em participação dos sujeitos da pesquisa; f) Grupos que se apoiam em escritos pós-modernos; g) Grupos que estudam a introdução de tecnologias na educação, fundamentados na Psicologia Social, Filosofia ou Linguística.”

procedimentos utilizados na construção dos dados serão alicerçados na pesquisa social reconstrutiva (Bohnsack, 2020).

Ao contrário dos métodos de pesquisas influenciados pelo racionalismo crítico, que se orientam pelo experimento científico-natural e defendem que o processo de coleta e de processamento de dados devem ser gerados por meio da verificabilidade de testes e hipóteses a partir de adesão a uma determinada corrente teórica, a pesquisa social reconstrutiva possui seu fundamento experiencial na prática de pesquisa, ou seja, os conceitos e teorias são produzidos a partir da realidade empírica. A esse respeito, Bohnsack (2020, p. 19) enuncia que

[e]ssa relação com a prática de pesquisa, diferentemente do procedimento de teste de hipóteses, documenta uma relação fundamentalmente distinta com a prática cotidiana em geral, que afeta não só a prática dos pesquisadores, mas também a dos pesquisados: formação de teorias e tipos ocorre na base da reconstrução da prática cotidiana dos pesquisados ou na base da reconstrução do conhecimento experiencial, que é constitutiva para essa prática cotidiana. Esse é outro significado do título “Pesquisa social reconstrutiva”.

Assim, considerando que a pesquisa qualitativa reconstrutiva somente pode ser desenvolvida a partir da prática de pesquisa, essa abordagem metodológica impõe desafios para a postura do pesquisador ao exigir o vínculo com a experiência cotidiana de pesquisa, o domínio de método específico de interpretação de dados e o controle ou o cuidado metodológico no processo de interpretação de mundos de vida distantes da realidade do pesquisador (Weller; Pfaff, 2013).

Bohnsack (2011) salienta que Karl Mannheim contribuiu fortemente para o desenvolvimento de uma metodologia da observação, que é fundamental para aqueles que vão desenvolver pesquisas empíricas. Essa contribuição encontra-se pavimentada na defesa pelo desenvolvimento de uma postura ou atitude sociogenética.

Para Bohnsack (2011), a postura sociogenética objetiva transcender uma perspectiva racionalista da dimensão comunicativa, que é vinculada a um pensamento utilitário e hierárquico dedutivo e o modo proposicional de teorização. Recorrentemente o pesquisador busca uma resposta racionalista para os fenômenos, mas de fato, ao permanecer neste nível, corre o risco de fazer teorizações e não necessariamente adentrará no conhecimento.

Esta é uma postura que não propõe definições e não procura formular hipóteses de pesquisa, o que poderia induzir a proposição de análises preconcebidas pelo pesquisador. Segundo Ralf Bohnsack, a pesquisa sociogenética vai investigar a prática e é a prática que vai elaborar e fornecer o conhecimento praxiológico. Propõe-se uma mudança da postura que pergunta o que é tal realidade social para como tal realidade está constituída. Pensa-se, nesse

sentido, como uma observação de segunda ordem, que vai para além da explicação causal ou descritiva. Desse modo, a reconstrução é ferramenta crucial neste método (Bohnsack; Weller, 2013).

Utilizando-se do método documentário de interpretação para a reconstrução e construção dos dados produzidos na pesquisa tomando como base teórica a construção epistemológica deste método. Partiu-se do pressuposto que o conhecimento da realidade é possível por meio de uma abordagem qualitativa³⁴ que, busque o sentido das ações que marcam a história social dos sujeitos pesquisados em um nível documentário (Weller, 2005). Desse modo, o método documentário diferencia-se de outros por conceber que o conhecimento da perspectiva dos sujeitos ocorre pela compreensão dos elementos que constituem sua visão de mundo, sendo necessário ao pesquisador modificar seu foco de análise, passando a perguntar *como* se constitui aquela realidade social em vez de *o que é* aquela realidade.

De acordo com Weller (2010, p. 291), as expressões ou interações que se estabelecem nas relações e comunicações do cotidiano são coletadas por meio de diferentes procedimentos, buscando-se reconstruir os processos interativos que reproduzam “o sentido prático” ou a construção social da realidade. Mannheim, preocupam-se em fazer da “compreensão” um método científico de construção do conhecimento, ou seja, de “transformação do conhecimento pré-reflexivo ou atóxico em conhecimento teórico (Weller, 2010, p. 290).

O método documentário é considerado um procedimento de pesquisa qualitativa reconstrutiva que tem como fundamentação teórica-epistemológica a sociologia do conhecimento de Karl Mannheim apresentada anteriormente.

Ralf Bohnsack desenvolveu uma metodologia prática de pesquisa de interpretação e construção de tipos capaz de identificar os diferentes espaços de experiências, a multidimensionalidade das orientações e *habitus* dos sujeitos pesquisados, contribuindo, por meio do que este autor definiu como “tipologia sócio-genética” (Bohnsack; Weller, 2013) para o problema da generalização na pesquisa social qualitativa.

A proposta de Mannheim (1952) para a compreensão das visões de mundo de um determinado grupo implica em uma compreensão dos produtos culturais. Todo produto cultural é dotado de um significado documental que reflete uma visão geral, assim, para Mannheim (1952, p. 99), “temos a garantia básica de que a *Weltanschauung* e o significado documental

³⁴ Weller (2010) sugere às abordagens qualitativas a superação do objetivismo e o rebate à crítica de que os resultados das pesquisas qualitativas são demasiadamente subjetivos ou de cientificidade duvidosa. A autora propõe um retorno ao estudo das bases filosóficas que originaram as abordagens teórico-metodológicas e situa a hermenêutica como teoria e método de interpretação.

são susceptíveis de investigação científica”. Nesse sentido, o autor assinala que a compreensão do produto cultural está relacionada com o significado dos três distintos estratos de sentido “(a) o sentido objetivo; (b) o sentido expressivo; (c) o sentido documental ou de evidências” (Mannheim, 1952, p. 63). Weller (2005), com base em Mannheim, esclarece as diferenças entre esses sentidos e fornece indícios de como o pesquisador pode entender esses níveis de sentido por meio da interpretação de dados.

[...] um nível objetivo ou imanente, dado naturalmente (por exemplo, num gesto, num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte); um nível expressivo, que é transmitido através das palavras ou das ações (por exemplo, como expressão de ou como reação a algo); e um nível documentário, ou seja, como documento de uma ação prática (Weller, 2005, p. 263).

Então, durante o processo de interpretação, o pesquisador deve se atentar para os diferentes níveis de sentido de um determinado produto cultural e procurar distinguir os diferentes significados durante as análises científicas, sendo estes, o nível objetivo um sentido imanente, o qual fornece o substrato de interação para os sujeito observado; o nível expressivo um sentido que é dado pelo sujeito, e fornecida ao pesquisador de acordo com a perspectiva dos sujeitos pesquisados e o nível documentário, etapa é fornecida pela análise conjunta do sentido imanente e expressivo, compreendendo o contexto geral no qual se encontra, acompanhando-o nos contextos sociais que constituem sua visão de mundo.

Nessa perspectiva, Bohnsack e Weller (2013) afirmam que Mannheim (1952) contribuiu fortemente para o desenvolvimento de uma metodologia da observação, que é fundamental para aqueles que vão desenvolver pesquisas empíricas. Essa contribuição encontra-se alicerçada em uma postura ou atitude sociogenética quando propõe-se a “transcendência da pergunta o que é tal realidade social para a pergunta como ou de que forma a realidade é constituída” (Bohnsack; Weller, 2013, p. 69).

Com base na diferenciação dos níveis de sentido, Bohnsack (2017) atualizou a interpretação documentária tanto do ponto de vista do método como da metodologia e a transformou em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo. De acordo com o autor,

é evidente que Mannheim – ao caracterizar a Sociologia do Conhecimento ou da Cultura como um método – não estava (pelo menos não especificamente) pensando em regras metódicas para a investigação empírica prática. Em suas obras não

encontramos tais regras para interpretações empírico-materiais (Bohnsack, 2017, p. 201, tradução nossa).³⁵

Bohnsack buscou no pensamento mannheimiano o aporte para a elaboração de uma sociologia praxiológica do conhecimento, ou seja, uma abordagem que pensa a teoria a partir da empiria, reconfigurando o método documentário de interpretação e introduzindo novos elementos, que constituem as etapas de análise dos dados da pesquisa. Essas etapas são divididas em: interpretação formulada, interpretação refletida, análise comparativa, e, por último, a construção de tipos estabelecidos a partir das orientações coletivas dos sujeitos da pesquisa (cf. Bohnsack, 2020; Weller, 2011³⁶).

Importante destacar que Garfinkel foi pioneiro ao reconhecer a importância do método documentário como análise de visões de mundo na década de 1920, resgatando Mannheim de certo esquecimento, projetando-o nos estudos da etnometodologia. No entanto, a etnometodologia, como afirma Bohnsack (2020, p. 79), “permaneceu uma sociologia do conhecimento ‘pela metade’. Pois a pergunta de como um acesso metódico adequado à ‘indexialidade’ da realidade estranha pode ser encontrada não foi respondida pelos etnometodólogos”.

Nesse sentido, os pesquisadores que adotam o método documentário em suas interpretações devem se atentar que a realidade é algo desconhecido, uma vez que o conhecimento que os pesquisadores possuem não é superior em relação aos sujeitos da pesquisa. É preciso compreender que

A tarefa do observador social é a de levar esse conhecimento ateórico até a explicação teórica conceitual. No sentido do método documentário, não constitui tarefa do observador científico aplicar aos casos, que são objetos da pesquisa, um conhecimento regrado, dedutivo ou indutivo- que somente ele conhece. Pelo contrário, a tarefa do pesquisador é conduzir – por meio do processo de abdução- este conhecimento regrado para a explicação, ou seja, esse conhecimento que os sujeitos dominam, mas raras vezes conseguem explicar. Em outras palavras, a explicação teórica do conhecimento ateórico é muitas vezes impossível para o indivíduo ou grupo vinculado ao contexto em que esse saber foi constituído. O papel do pesquisador passa a ser, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente (Bohnsack; Weller, 2013, p. 73).

³⁵ Texto original “it is evident that Mannheim – when characterizing his Sociology of Knowledge or Culture as a method – was not (at least not primarily) thinking of methodical rules for practical empirical research. In his works we do not find such rules for empirical-material interpretations”.

³⁶ A tese de Weller, publicada como livro no Brasil, intitulado *Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo*, é um exemplo de pesquisa que demonstrou a construção de tipos em um determinado meio social.

Assim, o método documentário, segundo Bohnsack e Weller (2013), pode ser visto como um instrumento que auxilia a inserção do pesquisador em contextos sociais que lhe são alheios, assim como na compreensão e conceituação das visões de mundo, ações e formas de representação de um determinado grupo social. Assim, propõe-se o método documentário para a construção e reconstrução do trabalho empírico e, também, entrevistas narrativas biográficas como procedimento e análise dos dados da presente pesquisa.

4.3 Entrevistas narrativas biográficas

Há muitas décadas, pesquisadores da área da educação buscam amparo nas ciências sociais, especialmente na antropologia e na sociologia, para compreender as experiências dos sujeitos. Uma das possibilidades que estas áreas de conhecimento contribuem são as abordagens de pesquisa autobiográfica, seja com histórias de vida, biografias, autobiografias narrativas, e ou memoriais para reconstruir elementos de análise que possam auxiliar na compressão dos objetos de estudos.

Nesta pesquisa, dentre as opções metodológicas que permitem a reconstrução social da realidade na perspectiva da pesquisa qualitativa reconstrutiva, optou-se por utilizar as entrevistas narrativas como procedimento metodológico, com base na abordagem de Jovechelovitch e Bauer (2002), Rieman e Schütze (1991), Schütze (2013), Weller (2009) e Weller e Otte (2014), permitindo, assim, o acesso ao conhecimento implícito dos jovens participantes.

Este tópico discute alguns elementos da teoria da narrativa e apresenta a entrevista narrativa como uma técnica específica de produção de dados, em particular no formato sistematizado por Schütze (1983, 1992a, 1992b). A escolha pela entrevista narrativa biográfica justifica-se pelo fato desta pesquisa explorar em profundidade a trajetória da vida dos jovens e suas perspectivas de mundo, na medida em que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica, provoca o entrevistado a entrar em contato com lembranças do que aconteceu, expondo experiências individuais, sentimento, e explicações para os acontecimentos marcantes da sua vida. “Aqueles que são objetos da pesquisa nos fornecem informações não só sobre a sua ação e sobre as constituições de suas experiências, mas também sobre as condições de constituição dessas experiências” (Bohnsack, 2020, p. 247).

Assim, interessa-nos que estes jovens pertencentes a um determinado grupo social contem suas histórias com palavras e sentidos que são específicos a sua experiência e ao seu

modo de vida, por isso optamos por uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas.

Sobre a relação entre narrativa e realidade, no que se refere ao discurso e ao mundo que está além dele, a partir de Schütze (2013, 2014) e Jovchelovitch e Bauer (2002), destacamos algumas características das entrevistas narrativas:

- A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história.

- As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações interpretações particulares do mundo.

- As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

- As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

Partindo dos pressupostos sistematizados por Schütze³⁷ (2014), o sentido atribuído a esse procedimento interpretativo se dá no contexto da reconstrução da história de vida e não para além deles, são as interpretações sobre as histórias de vida do portador da biografia que vale a pena desvendar. Para tanto, segundo Schütze (2014), a pergunta heurística inicial de grande auxílio na reconstrução de acontecimentos sociais é a seguinte: “O que aconteceu nas histórias de vida que nos interessa sociologicamente?”. O autor ainda adverte que

a pergunta de “como o portador da biografia interpreta sua história de vida?” só pode ser explicada quando o pesquisador conseguir relacionar os esforços teóricos interpretativos do portador da biografia com o contexto de vida no qual ocorrem desencadeamento de processos fáticos (Schütze, 2014, p. 211).

Portanto, a escolha para o uso de entrevistas narrativas biográficas encontra-se também alinhada à perspectiva da pesquisa interpretativa reconstrutiva e ao método documentário no qual o interesse se volta para as interpretações biografias dos jovens que pressupõe compreender como determinadas ações são projetadas, concretizadas e rememoradas e ainda interpretar os motivos que os levaram a determinadas ações.

³⁷ Fritz Schütze (nascido em 1944) é um dos mais importantes sociólogos da época pós-Segunda Guerra Mundial na Alemanha. Seu grande mérito consiste em ter contribuído decisivamente para desenvolver a sociologia interpretativa (com seus métodos de pesquisa qualitativos, reconstrutivos) naquele país. Ele é tido como a pessoa que introduziu e tornou útil a entrevista narrativa nas ciências sociais. (Köttig; Völter, 2014, p. 204).

Rieman e Schütze (1991) defendem que os processos biográficos consistem nas experiências da história de vida das pessoas, e definem que estas experiências são:

[...] experiências são produzidas pela interação social ou pelo menos são interpretadas e sedimentadas no decorrer da interação. Elas afetam as atitudes em relação aos integrantes e moldam as relações sociais com os outros, grupos, mundos sociais e consigo mesmo. Tais experiências são ordenadas por fases sequenciais dos contextos dos eventos da história de vida e de relações com outros contextos, concorrentes, complementares, bem como dominantes e recessivos. Estes contextos podem ser uma doença grave, uma carreira profissional, uma fase de exames, uma criação de uma obra de arte, um caso amoroso, resumindo, tudo o que molda a vida de uma pessoa e se constituiu como uma história de acontecimentos pessoais que ocorreram no curso da vida. Elas são pontuadas por certos começos e fins relevantes por eventos especiais de início e fim. Durante o curso dos acontecimentos da história de vida esse estado de identidade da pessoa muda significativamente (Riemann; Schütze, 1991, p. 338-339, tradução nossa).³⁸

Entende-se, pois, que essas são características básicas dos processos biográficos e que as experiências são interpretadas e sedimentadas no decorrer das interações sociais, isto é, consolidam-se na lembrança como entidades reconhecíveis e capazes de serem lembradas. Se não houvesse essa sedimentação, o sujeito não poderia dar sentido à sua biografia. As experiências também podem ser ordenadas por fases sequenciais, contextos de eventos da história de vida ora dominantes ora recessivos, importante registrar que durante o decorrer dos eventos da história de vida o estado da identidade da pessoa muda de forma significativa.

Uma vez que a essência dos processos biográficos são as mudanças de identidade pessoal, um aspecto que merece atenção para Rieman e Schütze (1991) e destaca-se como algo difícil de lidar nos processos biográficos, é o fato que os aspectos consistem em eventos internos e por isso não são acessíveis à observação empírica direta, no entanto salientam que eles podem ser indiretamente observáveis por meio de narrativas autobiográficas e por documentos autobiográficos de todos os tipos. Assim o trabalho biográfico envolve lembrar, ensaiar interpretar e redefinir e nessa perspectiva que os fenômenos biográficos são decorrentes de uma trama de complexidade.

³⁸ Texto original: “experiences are produced by social interaction or at least are interpreted and sedimented in the course of interaction. They impinge on the attitudes towards fellow interactants and shape social relationships with others, groups, social worlds, and oneself. Such experiences are ordered by the sequential phasing of life history event contexts and relationships with other competing, complementary, as well as dominant and recessive contexts. These contexts can be a serious illness, an occupational career, a phase of exams, a creation of an artwork, a love affair; in short, everything that shapes a person's life and is formed as a story of personal events occurring in the everyday life course. They are punctuated by certain beginnings and ends revealed by special starting and finishing events. During the course of life history events, that state of the person's identity changes significantly”.

Weller (2009) afirma que, ao optar por construir os dados da pesquisa por meio da entrevista narrativa, se rompe com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e contribui na elaboração de textos sobre as experiências vividas, que nesta pesquisa se materializa pela experiência da institucionalização dos jovens em unidades socioeducativas, ou seja, essa é uma das interseções que une as narrativas que se pretende reconstruir, sem perder de vista as estruturas sociais que moldam as experiências das trajetórias juvenis mobilizadas no campo da presente pesquisa.

Isso significa compreender também o processo de entrevista, estruturando a pergunta o mais aberta possível, de modo que os sujeitos possam estruturar pessoalmente a comunicação e receber assim a possibilidade de documentar se a pergunta realmente lhe interessa, se ela ocupa um lugar em seu mundo da vida (Bohnsack, 2020, p. 30).

Nessa direção, os métodos reconstrutivos de pesquisa defendem que é necessário o pesquisador ter um controle metódico no sentido que

Controle metódico significa controle sobre as diferenças entre a língua do pesquisador e a língua do pesquisado, sobre as diferenças do seu quadro de interpretação, de seus sistemas de relevância. E esse controle só pode ser exercido se dermos oportunidade aos pesquisados de desdobrar o seu sistema de relevância, para então reconstruirmos e nos conscientizarmos das diferenças dos quadros de interpretações (Bohnsack, 2020, p. 30).

Portanto, para alcançar o entendimento de como os jovens interpretam sua história e percurso no sistema socioeducativo e ter acesso ao plano das experiências conjuntivas³⁹ dos jovens que foram institucionalizados, em meios sociais comuns, foi necessário um esforço teórico e um acompanhamento muito próximo de todas as etapas do percurso metodológico. “O procedimento da entrevista narrativa objetiva alcançar primariamente às identidades individuais e o desenvolvimento dos decursos (formação biográfica como um todo) e, secundariamente, às experiências específicas do coletivo” (Bohnsack, 2020, p. 247).

Para Bohnsack (2020), a formação biográfica se constitui tanto na relação tensional com o princípio intencional da biografia como também na transcendência dos vínculos específicos com grupos de referências e coletivos.

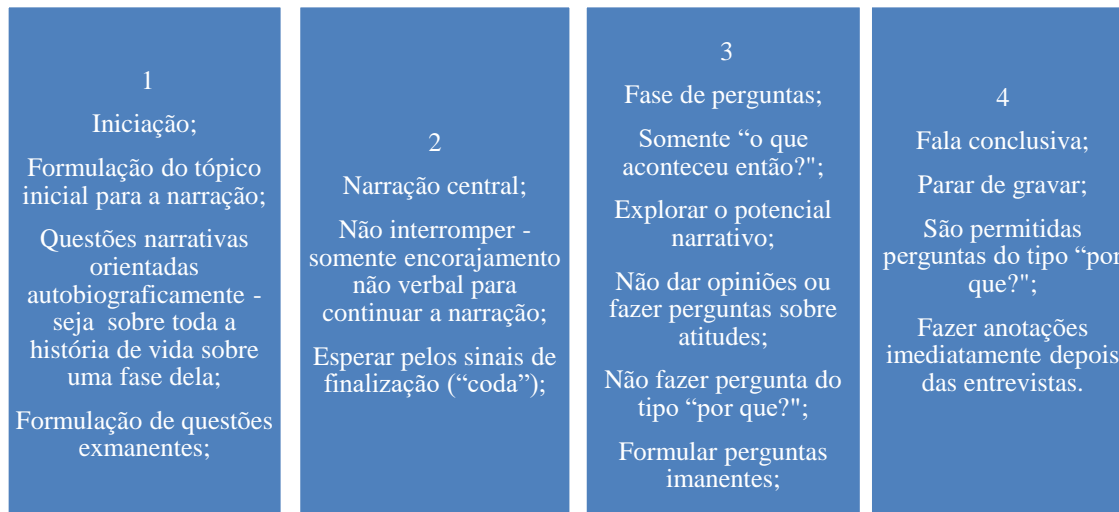
³⁹ Conforme explica Bohnsack (2020, p.142), aqueles que compartilham de aspetos comuns da vivência biográfica e dos destinos comuns estão vinculados uns aos outros em relação a domínios de vivências específicos por meio de “experiências conjuntivas”, refere-se às outras formas de socialidade, produzidas por via da comunicação como ações e vivências comunicativas. “Assim, meios sociais enquanto ‘espaços de experiências conjuntivas’ são caracterizados pelo fato de que seus membros, seus portadores são interligados por aspectos comuns dos seus destinos, da vivência biográfica, por aspectos comuns da história de socialização”.

coletivo no sentido empregado aqui significa, que juntamente com aqueles com os quais estamos vinculados por meio de experiências iguais ou semelhantes de aspectos biográficos comuns, nós nos ocupamos com os fatos “objetivos” do nosso espaço de experiência, da língua constitutiva do nosso meio social. Nos interpretamos e modificamos esses padrões biográficos preexistentes com base nas experiências comuns e assim chegamos, possivelmente, também a uma superação dos padrões de decurso tradicionais e a construção de novas representações sobre o desenvolvimento biográfico futuro (Bohnsack, 2020, p. 146).

Assim a abordagem da entrevista narrativa biográfica contribui para mapear e compreender o mundo da vida dos informantes de forma detalhada, expondo as crenças, atitudes, valores e motivações em relação as experiências e comportamentos em contextos sociais específicos, permitindo a compreensão dos contextos em que estas biográficas foram construídas e os fatores que produzem mudança e motivam as ações dos portadores da biografia.

Jovchelovitch e Bauer (2002) sintetizam a técnica e regras de procedimento na realização desenvolvidas por Fritz Schütze. Assim, os autores elencam as quatro fases por meio das quais se processa a entrevista narrativa, conforme Figura 3.

Figura 3 – Fases do processo da entrevista narrativa, conforme Fritz Schütze e apresentado por Jovchelovitch e Bauer



Fonte: Elaborado pela autora com base em Jovchelovitch e Bauer (2000, p. 62).

Percebe-se que a estrutura da entrevista narrativa e construída e motivada por processos que vão além do esquema de pergunta-resposta da maioria das entrevistas, estruturadas ou semiestruturadas. Assim o pesquisador não impõe uma estrutura de sentido, não seleciona temas e tópicos previamente bem como não segue uma ordem de perguntas. Os objetivos se ampliam na medida em que estamos interessados em procurar os sentidos de compreensão do informante.

Então, em um primeiro momento, o entrevistador expõe o tópico central que tem a função de ser disparador da narração. As questões exmanentes, são as perguntas de pesquisa que o investigador elabora, com base nos objetivos da investigação, embasam a fase de iniciação, a qual se dedica à formulação do tópico inicial para a narração. Este tópico deve relacionar-se com as experiências do informante e deve se evitar formulações de questões indexadas, como datas, locais, nomes, na medida em que essas informações específicas são manifestadas pelo entrevistado durante a construção do relato.

No decorrer da narração central, fase 2 da entrevista, a comunicação do entrevistador para com o entrevistado se dá por meio de encorajamento de forma não verbal sem interrupções, deixando o informante livre para estruturar suas lembranças e sequenciar livremente a sedimentação de suas experiências e ações. Esta etapa é finalizada quando o entrevistado indica uma “coda”, algo que se encerra, e dá sinais de que a história terminou

A fase seguinte, fase 3, é marcada pela introdução de questões imanentes, ou seja, os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante são retomados pelo pesquisador para completar as lacunas da história. Nessa fase o desafio do pesquisador é utilizar a própria fala do entrevistado como base para a elaborações das perguntas de pesquisa. “Este é o momento, em que a escuta atenta do entrevistador produz seus frutos” (Jovchelovitch; Bauer, 2000, p. 99). O ponto crucial da tarefa do pesquisador será, “no momento da análise, traduzir questões exmanentes em questões imanentes, ancorando as primeiras na narração e fazendo uso exclusivamente da linguagem do entrevistado” (Jovchelovitch; Bauer, 2000, p. 97).

A última fase é muito importante para compor o diário de campo, denominada fala conclusiva, o entrevistador desliga o gravador e faz uso de notas de campo para registrar informações adicionais que considerou relevantes. Essa fase se mostra muito importante para a interpretação dos dados e pode ser essencial para informações contextuais das histórias biográficas na medida em são permitidas perguntas do tipo “por que?”, fundamentais para a reconstrução dos dados, “quando as teorias explicativas que os contadores de história têm sobre si mesmo se tornam o foco de análise” (Jovchelovitch; Bauer, 2000, p. 100).

Abordadas as características da entrevista narrativa autobiográfica e suas fases passamos a compreender como reconstruir e interpretar os dados da pesquisa.

4.4 Reconstrução e interpretação dos dados: interfaces entre o método documentário, de Bohnsack, e a análise estrutural de narrativas, de Schütze

A teoria biográfica está sistematizada em categorias analíticas denominadas de processos biográficos estruturados. Ou seja, a análise das narrativas está direcionada para os elementos centrais que moldam as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados na estrutura social, compreensão dos contextos nos quais as narrativas foram construídas, e os fatores que produzem as mudanças e motivam as ações no curso da vida. Optou-se por adotar os princípios de análise de entrevista narrativa (Jovechelovitch; Bauer, 2002; Schütze, 2013; Weller, 2009; Weller; Otte, 2014), por considerar que a utilização dessas abordagens possibilita a interpretação sobre as experiências vivenciadas no sistema socioeducativo após a saída do sistema, além de propiciar a compreensão sobre a trajetória escolar a partir das dimensões histórica, territorial e de gênero.

Durante o processo de reconstrução dos dados optamos por uma integração de análise metodológica dos aspectos de Análise Estrutural de Narrativas (AEN), de Fritz Schütze, com etapas de Análise do Método Documentário (AMD), de Ralf Bohnsack.

No Brasil, são poucas as pesquisas que demonstram uma metodologia com etapas e sistematização de análise específica que entrelaça as abordagens de análise do método documentários e de entrevista narrativa, com exceção de Weller (2011) e Weller e Otte (2014), que apresentaram um método de análise de pesquisa reconstrutiva combinado com os princípios de análise entrevistas narrativas biográficas e método documentário. Assim, nesta pesquisa, as entrevistas narrativas orientadas pelo aporte de Fritz Schütze não se reduzem a um instrumento de pesquisa, mas também se constituem como proposta de análise para a construção de dados com o método documentário.

Nesse sentido, Nohl (2010), em seu estudo sobre a utilização do método documentário para interpretar entrevistas narrativas afirma que, o método documentário compartilha com a entrevista narrativa a convicção que o que é comunicado verbalmente e explicitamente nos textos das entrevistas não é o único elemento de importância para a análise empírica, mas que é acima de tudo necessário para reconstruir o significado que está subjacente e implícito nestas afirmações.

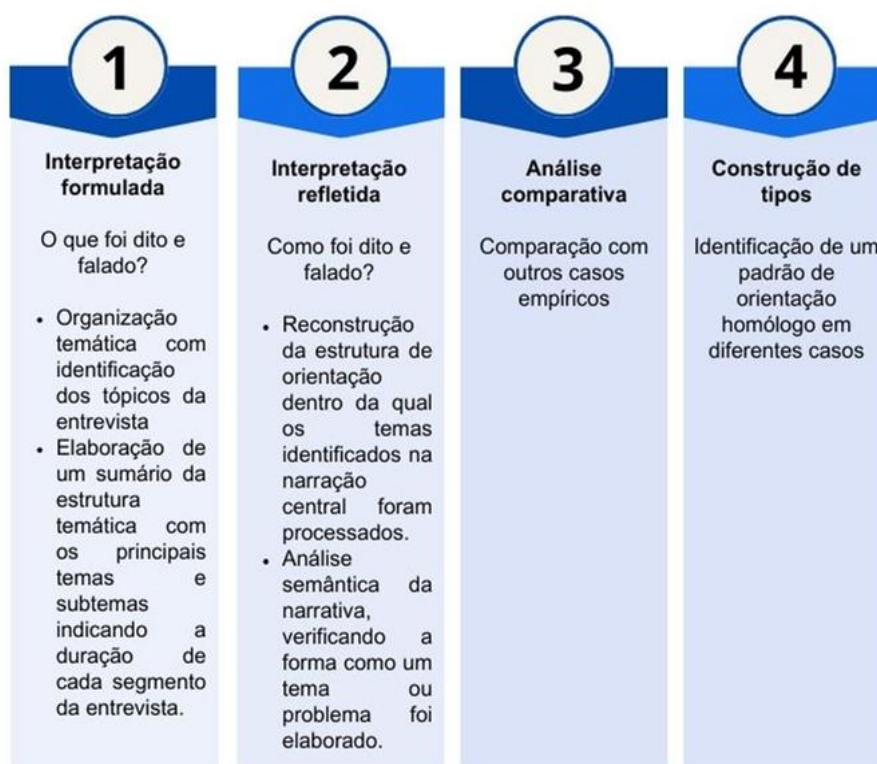
Enquanto o ator ou orador está conscientemente ciente de o que ele ou ela está fazendo - por exemplo, expressar uma crença política, dar caridade a alguém em necessidade, ou dizer "eu te amo" - esta ação ou texto também tem um segundo nível de significado ao qual o ator não tem necessariamente acesso. Nós experimentamos isso na vida

cotidiana em situações em que reconhecemos uma ação ou texto como expressão ou prova de uma determinada atitude (Nohl, 2010, p. 200-201).

Entende-se que para reconstruir as práticas cotidianas e compreender os contextos sociais em que as narrativas foram construídas, bem como as ações que motivam as mudanças dos jovens, é necessário também um conhecimento aprofundado do método documentário. Portanto, utilizar o método documentário na análise de entrevistas narrativas implica em conhecer as diferenças etapas de interpretação.

Assim, esquematizamos as etapas de análise do método documentário.

Figura 4 – Etapas de Análise do Método Documentário (AMD)



Fonte: Elaborada pela autora.

Como demonstrado na figura acima, na construção de análise do método documentário, o pesquisador utiliza-se de quatro etapas: a interpretação formulada, a interpretação refletida, a análise comparativa e a construção de tipos. A interpretação formulada, inicia com a organização temática, ou seja, identifica tópicos ou temas na narração. Neste momento, o pesquisador realizará uma análise detalhada do sentido imanente das discussões e a decodificação do vocabulário usado pelos participantes.

Após a interpretação formulada, será realizada a interpretação refletida, que é uma análise que se debruça nos aspectos de como um tema foi discutido, ou seja, é o momento da reconstrução da organização do discurso, na qual se busca analisar as questões temáticas, padrões e aspectos típicos do meio social e as motivações por detrás dessas ações. Para Weller (2019), esse passo compreende a identificação e diferenciação dos gêneros discursivos presentes no texto, levando-se em consideração a dramaturgia e a densidade do discurso. No entanto, além da análise formal do texto, a interpretação refletida ocupa-se da análise semântica, verificando a forma como um tema ou problema foi elaborado assim como os respectivos quadros de referência ou modelos de orientação a partir dos quais o entrevistado constrói a narrativa (cf. Bohnsack; Weller, 2013; Nohl, 2010; Weller, 2005).

Segundo Weller (2019), a diferença metodológica entre o sentido imanente e o sentido documentário tem como consequência a distinção de dois passos de trabalho claramente delimitados durante o processo de interpretação. Segundo a autora, trata-se de explicar onde e até que ponto a interpretação ou explicação conceitual realizada pelo pesquisador foi simplesmente reformulada pelo pesquisador ou intérprete (interpretação formulada), e num segundo momento, de verificar a partir de que ponto tais interpretações resultam da reflexão do intérprete sobre as evidências implícitas relativas ao conhecimento dos entrevistados (interpretação refletida).

Conforme exposto, a análise comparativa, que se configura na terceira etapa, é parte central do método documentário. Para Weller (2006), primeiramente é realizada uma comparação interna, ou seja, como que um grupo de jovens discutiu temas diferentes. E depois uma comparação externa, ou seja, como o mesmo tema foi discutido por diferentes grupos de jovens. Após as etapas supracitadas, o pesquisador deve seguir com a construção de tipos. Para Bohnsack e Weller (2013), os tipos podem ser estabelecidos quando se constata, na análise comparativa dos dados, um padrão de orientação que se repete, ou quando se encontra diferentes quadros de orientação ou estratégias de enfrentamento de uma determinada situação. Por conseguinte, a análise de narrativas autobiográficas, também pode tornar acessíveis estratos de sentidos a uma interpretação reconstrutiva, refletida e observadora que, para além do princípio intencional da biografia, dos esquemas ou esboços da ação biográfica, impulsionam o desenvolvimento biográfico (Bohnsack, 2020, p. 148).

O portador da biografia narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo. A explicação dos acontecimentos é necessariamente seletiva. Ela se desdobra ao redor de centros temáticos que refletem o que o narrador considera importante. Estes temas representam sua estrutura de relevância. Assim, devemos voltar a nossa

atenção ao que Weller (2011, p. 213) compreende importante sobre o uso de métodos biográficos e comparativo ao “contemplarmos não somente os aspectos lineares que compõem uma espécie de moldura das histórias de vida (escola, profissão e família), mas, sobretudo, olharmos para os “desalinhamentos” ou experiências de deslocamento e descontinuidade biográficas” encontradas nos percursos desses jovens. Pois, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos que orientam as ações dos sujeitos.

Partindo do pressuposto de que o objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas, Schütze (2013) apresenta um modelo de análise e interpretação do portador da biografia em seis passos que compõe a AEN para interpretação dos dados construídos por meio da entrevista narrativa.

Esses passos, que se subsequenciam após a transcrição detalhada do material verbal gerado nas entrevistas, podem ser esquematizados conforme Figura 5.

Figura 5 – Etapas de Análise de Estrutura de Narrativas (AEN)

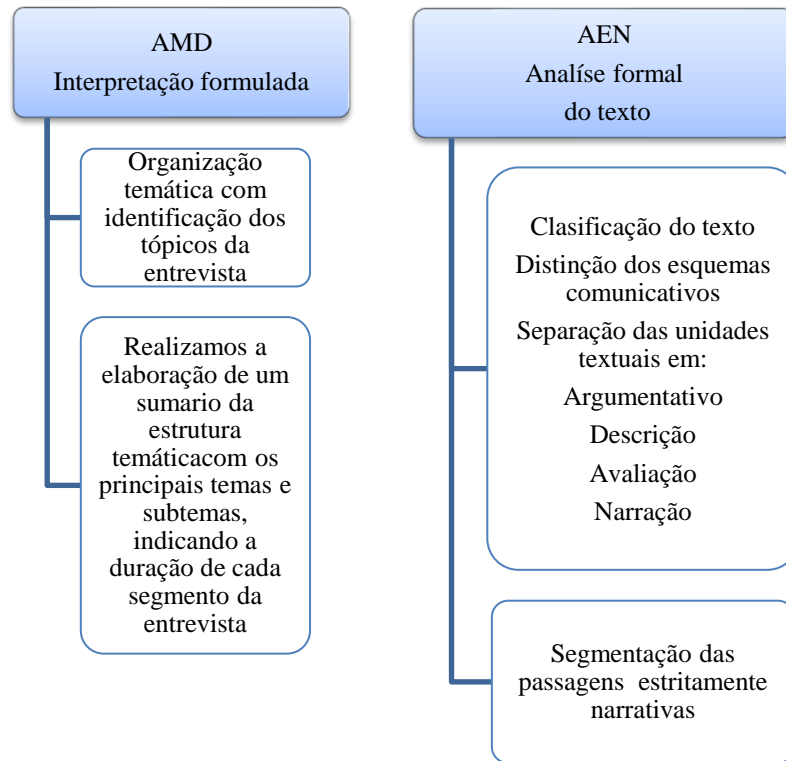


Fonte: Elaborada pela autora.

A interpretação de narrativas biográficas representa um desafio aos pesquisadores. Na intenção de compreender os contextos em que as biografias dos jovens participantes da pesquisa foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos jovens, como possibilidade de reconstrução e análise dos dados, realizamos uma integração de aspectos da

proposta de AEN, de Fritz Schütze, com etapas de AMD, Ralf Bohnsack, separados em quatro distintos passos.

Figura 6 – Passo I para a reconstrução e análise de dados



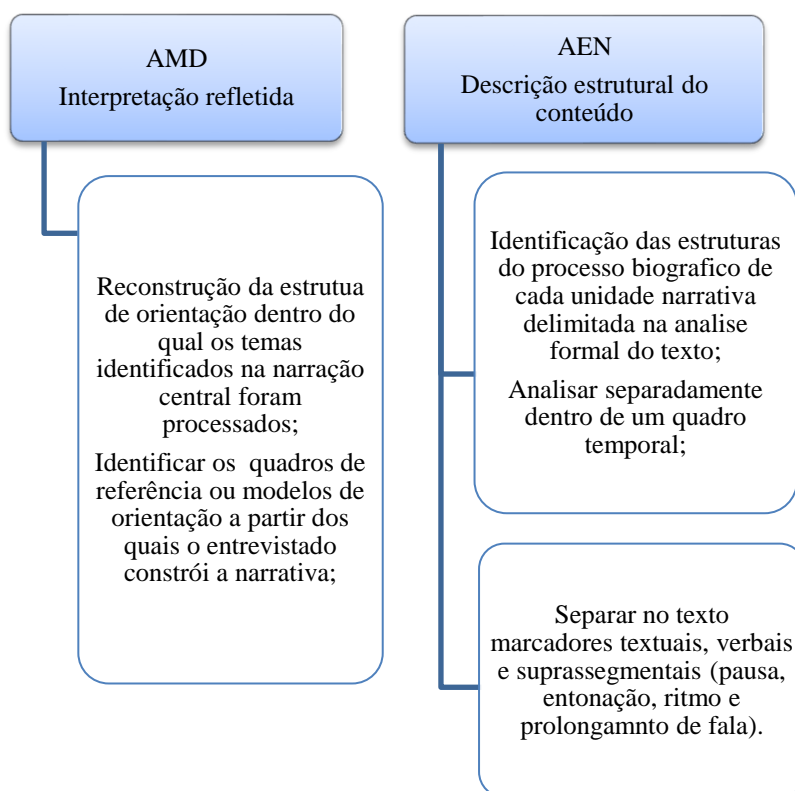
Fonte: Elaborada pela autora com base na participação na oficina ministrada pela professora Wivian Weller, intitulada *Pesquisa Social Reconstitutiva e Pesquisa Biográfica*, no evento da Escola de Primavera SAGEMM, em novembro de 2021.⁴⁰

O processo de interpretação formulada inicia-se com a identificação dos temas e subtemas e a seleção das passagens centrais, reconstruímos o sentido imanente, do informante, ou seja, aquilo que compreendemos de forma imediata, assim identificação os tópicos ou temas discutidos nos segmentos das entrevistas. Durante esta etapa observamos como estes acontecimentos podem ser expressos e por meio da análise formal do texto, separou-se o material indexado do não indexado das entrevistas. Indexados significa que a referência é feita a acontecimentos concretos em um lugar e em um tempo, ou seja, é ordenado. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 106), “o material indexado refere-se a proposições com uma referência concreta a ‘quem fez o que, quando, onde e porque’, enquanto o material não indexado compõe-se de proposições descritivas e argumentativas, envolvendo sentimentos, valores, opiniões, legitimações”.

⁴⁰ Oficina completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQIvvpjsX5I>

Os elementos que nos dão acesso às formas de teorização do informante vão além dos acontecimentos e expressam valores, juízos, refere-se à sabedoria de vida e, portanto, é subjetivo. Assim, durante a interpretação formulada realizamos uma distinção e separação das unidades textuais entre segmentos narrativos, descritivos, argumentativos e avaliativos e seguimos com uma interpretação dos segmentos de passagens narrativos que além de serem ricos de colocações indexadas, porque se referem à experiência pessoal tendem a ser detalhadas em acontecimentos e ações segundo uma sequência cronológica, apresentando um começo, um meio e um fim (Nohl, 2010).

Figura 7 – Passo II para a reconstrução e análise de dados



Fonte: Elaborada pela autora com base na participação na oficina ministrada pela professora Wivian Weller, intitulada *Pesquisa Social Reconstrutiva e Pesquisa Biográfica*, no evento da Escola de Primavera SAGEMM, em novembro de 2021.

Nesta etapa, inicia-se o processo da interpretação refletida, como já abordado, uma análise que se debruça nos aspectos de como a temática foi discutida, o momento da reconstrução da organização do discurso, na qual busca-se analisar as questões temáticas, padrões e aspectos típicos do meio social e as motivações por detrás dessas ações. Assim, além análise formal do texto, a interpretação refletida ocupa-se da análise semântica, verificando a forma como um tema ou problema foi elaborado e identificado os quadros de referência ou

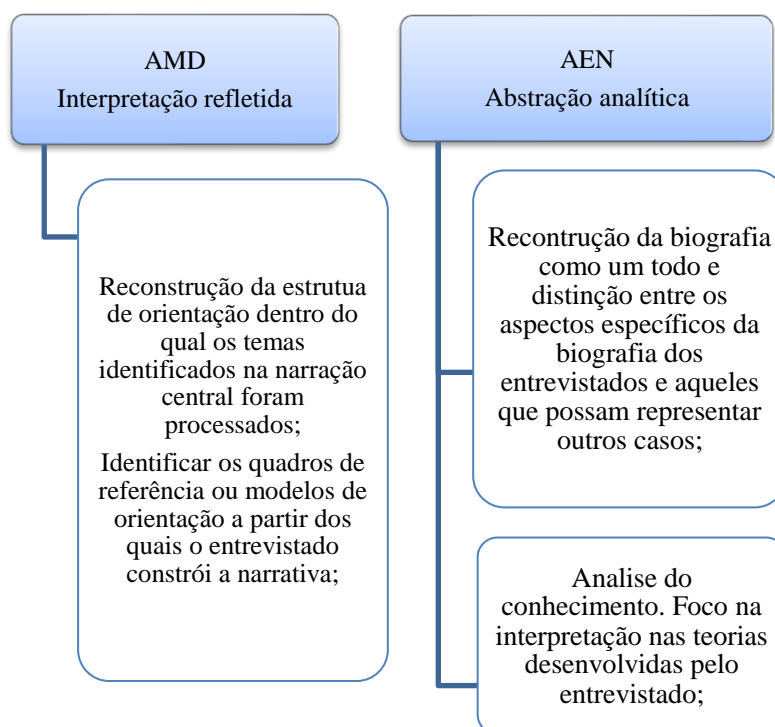
modelos de orientação a partir dos quais o entrevistado constrói a narrativa (Nohl, 2010; Weller, 2005; Bohnsack; Weller, 2013). Também nesta etapa, a partir da identificação dos conteúdos indexado, ordenamos os acontecimentos de cada narrativa o que pode ser denominado de trajetórias.

Passamos então a diferenciação dos tipos de textos e identificamos assim as estruturas do processo biográfico de cada unidade narrativa a partir da descrição estrutural do conteúdo identificamos:

os segmentos descritivos estão geralmente relacionados à necessidade de detalhamento de ações recorrentes ou de fatos estabelecidos. Os segmentos argumentativos constituem uma espécie de resumo ou conclusão dos motivos, razões ou condições de uma determinada ação do narrador ou de outra pessoa citada na entrevista, enquanto os segmentos avaliativos compreendem uma análise do narrador sobre si ou outra pessoa (Nohl, 2010, p. 205-206).

Após essas identificações e distinções, elaboramos um quadro temporal e analisamos estes seguimentos separadamente. Desse modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo narrador é reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo.

Figura 8 – Passo III para a reconstrução e análise de dados



Fonte: Elaborada pela autora com base na participação na oficina ministrada pela professora Wivian Weller, intitulada *Pesquisa Social Reconstrutiva e Pesquisa Biográfica*, no evento da Escola de Primavera SAGEMM, em novembro de 2021.

Por conseguinte, ainda no processo de interpretação refletida quando da elaboração dos quadros de referência ou modelos de orientação a partir dos quais o entrevistado constrói a narrativa fizemos uma análise e investigação minuciosa das dimensões não indexadas do texto, além dos acontecimentos já identificados anteriormente, registramos nesta etapa, como estes acontecimentos expressam valores, juízos e refere-se à sabedoria de vida do informante. Assim por meio da abstração analítica, identifica-se os diferentes eventos ou trajetórias expressas pelo entrevistado e os posiciona “em relação sistemática umas com as outras” de modo a reconstruir a biografia como um todo.

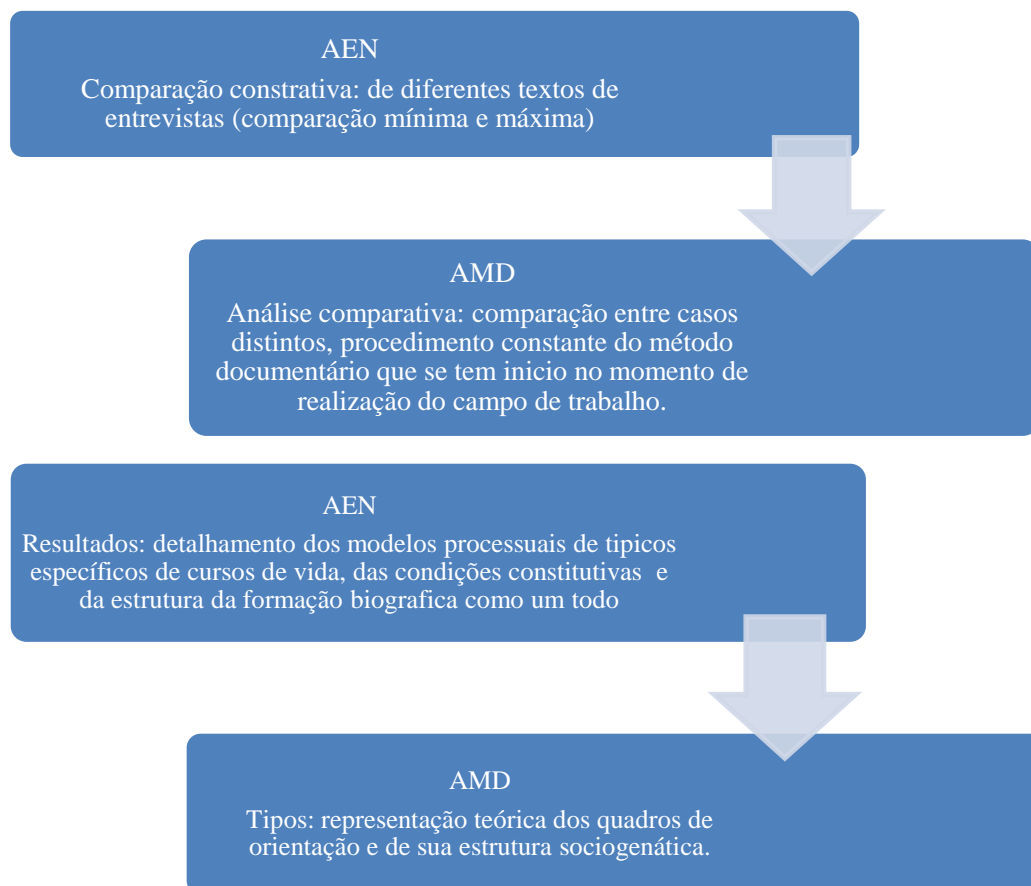
Ainda, durante esta fase é realizada a análise do conhecimento proposto por Schütze (2013) e Nohl (2010), na qual o foco é na interpretação das teorias desenvolvidas pelo entrevistado que objetiva a reconstrução de opiniões, conceitos, teorias gerais e reflexões. Assim utilizamos as seguintes teorias para compor o *corpus* da análise refletida na reconstrução das biografias dos jovens.

Quadro 11 – Teorias desenvolvidas pelo entrevistado

Autodescrição biográfica ou teorias sobre o “eu”	Quando o informante faz uma descrição ou avaliação de si.
Teorias explicativas	Explicação de acontecimentos pontuais, constelações e mudanças ocorridas nos sentimentos ou na vida do informante.
Avaliação da trajetória biográfica ou teoria sobre a biografia	Quando o informante avalia a sua trajetória.
Explicações ou construção de fundo	Descrições ou narrações introduzidas para explicar outros fatos.
Projetos biográficos	Modelos de orientação e análises sistemáticas dos projetos que se tinha em uma determinada época ou atualmente em relação ao futuro, a partir das possibilidades de ação e das intenções que se tinha ou se tem. Trata-se normalmente de uma avaliação geral da situação com o objetivo de planejar a ação seguinte.
Descrições abstratas	São descrições de aspectos abstratos a partir da perspectiva atual. Essas descrições encontram-se geralmente no final de uma descrição ou narração detalhada de um fragmento. São partes em que o <i>modus operandi</i> é apreendido e explicitado teoricamente de forma reflexiva.
Avaliações gerais e teorias comentadas	Análise e comentários teóricos do informante sobre determinados aspectos narrados em um segmento ou da situação como um todo. Geralmente essas avaliações e teorias comentadas aparecem no final da narração detalhada de uma situação vivida

Fonte: Elaborada pela autora com base em Weller (2009).

Figura 9 – Passo IV para a reconstrução e análise de dados



Fonte: Elaborada pela autora com base na participação na oficina ministrada pela professora Wivian Weller, intitulada *Pesquisa Social Reconstitutiva e Pesquisa Biográfica*, no evento da Escola de Primavera SAGEMM, em novembro de 2021.

Nesta última etapa, agrupam-se e comparam-se as trajetórias individuais, estabelece-se semelhanças existentes entre os casos individuais permitindo assim a identificação de trajetórias coletivas. Neste sentido, a comparação além de ampliar as possibilidades de interpretação, também representa um método de validação das interpretações. Contudo, a análise comparativa recebe tratamento distinto na AEN e AMD. Para o método documentário, esta etapa além de possibilitar uma análise comparativa tem ainda como objetivo a construção de tipos. Neste momento, realiza-se uma distinção entre tipo de sentido genético e tipo sociogenético. A interpretação genética procura reconstruir a gênese das vivências enquanto a interpretação sociogenética, parte da reconstrução dos espaços de experiências sedimentadas “simultaneamente em várias dimensões ou espaços de modo que se tornam visíveis diferentes tipos em suas superposições, emaranhamentos e em suas modificações recíprocas” (Bohnsack, 2020, p. 193).

Com base nos procedimentos propostos na AEN, de Fritz Schütze, com etapas de AMD, de Ralf Bohnsack, buscou-se, na presente pesquisa, reconstruir as orientações coletivas dos jovens participantes dessa pesquisa a partir do meio social em que vivem (Bohnsack, 2020; Weller, 2006, 2013).

A partir da escuta atenta de jovens, interpretamos os modos de ser, de (con)viver e de agir, em sociedades cada vez mais marcadas por conflitos e violências, analisamos e reconstruímos suas narrativas considerando as experiências anteriores às sentenças socioeducativas, durante a medida socioeducativa de internações e as experiências como egressos do sistema.

Assim apreendeu-se que o sentido da narrativa não está no "fim"; ele permeia toda a história de acontecimentos compostos de demarcações temporais, lugares, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades. Os jovens da pesquisa refletem as experiências vividas e informam como interpretam o mundo e representam os espaços sociais de experiências conjuntivas, mesmo que vivenciadas em diferentes momentos e contextos sociais distintos.

5 PESQUISA DE CAMPO E DOCUMENTAL

5.1 Caminhos e definição do campo da pesquisa

Os primeiros esforços para o trabalho de campo foram iniciados no segundo semestre de 2019, cuja intenção inicial da pesquisa era entrevistar jovens meninos e meninas egressos do sistema socioeducativo, bem como realizar grupos de discussão com jovens da Unidade de Saída Sistemática (Uniss) e da Unidade Feminina do Gama (UIFG), os quais se encontravam em processo de finalização de medida de internação.

Porém, ao desenvolver um projeto de extensão⁴¹ da Universidade de Brasília (UNB) realizado na Uniss, percebi alguns entraves para realizar grupos de discussão ou mesmo entrevistas narrativas com jovens institucionalizados, uma vez que a presença dos agentes socioeducativos altera a dinâmica do comportamento dos jovens e dificulta o diálogo fluido sobre as suas histórias de vida, a experiência no sistema socioeducativo, bem como a relação com os cometimentos de atos infracionais.

Diante da preocupação em realizar a pesquisa de campo com alguns jovens egressos do sistema socioeducativo do DF, iniciei, nos meses de agosto e setembro de 2019, contatos via telefone com o objetivo de consultá-los sobre a disponibilidade de participar das entrevistas narrativas no primeiro semestre de 2020. Entretanto, o isolamento por conta da pandemia de covid-19 alterou em parte os rumos e esforços para se chegar aos jovens, uma vez que, no início do ano de 2020, já havíamos realizados contatos com os gestores do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc)⁴², do projeto social *rap* e do Projeto Jovens de Expressão⁴³, que seriam o canal de comunicação para estabelecermos os laços com os egressos. Vale ressaltar que os referidos projetos atuam, pontualmente, com um pequeno grupo de jovens egressos.

Materializar o trabalho de campo desta tese, em um momento que o mundo paralisou e se contraiu diante de uma pandemia, foi desafiador. A imprevisibilidade do presente, as

⁴¹ O projeto de extensão intitulado *Educação Digital na Socioeducação*, no qual atuei como colaboradora técnica especializada, foi desenvolvido por meio de oficinas temáticas e grupos focais no período de 9 abril de 2018 a 30 de junho de 2019.

⁴² Instituto de Estudos Socioeconômicos é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, não partidária e com sede em Brasília. Há 42 anos atua politicamente junto a organizações parceiras da sociedade civil e movimentos sociais para ter voz nos espaços nacionais e internacionais de discussão de políticas públicas e direitos humanos. Para maiores informações, acesse: <https://inesc.org.br/>.

⁴³ É uma iniciativa do Instituto CNP Brasil, em parceria com a Rede Urbana de Ações Socioculturais (RUAS). O programa está presente na cidade de Ceilândia e tem como objetivo promover a saúde de jovens entre 18 aos 29 anos, realizando ações de terapia comunitária, prevenção à violência, ao crime e ao uso de drogas, bem como o incentivo de práticas saudáveis e empreendedoras entre a juventude. Para maiores informações, acesse: <https://jovemdeexpressao.com.br/o-que-e-jex/>.

incertezas do futuro, a desordem e o medo, que suspenderam o convívio humano, trouxeram angústias e acentuaram indefinições.

A suspensão do convívio com os jovens nas unidades de internação, a paralisação dos serviços presenciais da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas (Vemse) do Distrito Federal, que dispõe de dados importantes para a pesquisa, e, ainda, a falta de contato com projetos sociais que possuem vínculo com jovens egressos do sistema alteraram os caminhos para a pesquisa de campo. A partir de então, trabalhei com o intuito de redirecionar as ações diante das limitações temporais e espaciais, refletindo cada vez mais sobre o sentido e o significado da liberdade, que fomos obrigados a ressignificar a favor da vida.

O isolamento colocou um obstáculo à pesquisa, o que impossibilitou que o campo fosse realizado como havia sido previsto: com o foco nos jovens homens e mulheres que cumpriam os anos finais da medida de internação e jovens que frequentavam alguns projetos sociais como egressos. Mesmo assim, insistimos em uma pesquisa com narrativas biográficas e não perdemos as esperanças de encontrar e conversar com os jovens de forma presencial.

Nesse sentido, comecei a direcionar os caminhos da pesquisa para realizar entrevistas biográficas narrativas, exclusivamente com jovens egressos homens. Quanto às jovens egressas do sexo feminino, além de duas terem recusado participar do estudo por motivos pessoais, consideramos que esse campo de pesquisa no Distrito Federal recebeu especial atenção de Diniz (2017) e seu grupo de pesquisa. No estudo *Meninas fora da lei: a medida socioeducativa de internação no Distrito Federal*, a autora apresenta resultados consolidados sobre o cotidiano das meninas internas.

A escolha pelas entrevistas narrativas biográficas possibilitou um trabalho mais específico, abordando temas ligados à história de vida dos jovens e aos contextos social e infracional, bem como aprofundando o contato com suas experiências e vivências em unidades de internações e trajetórias pós-medida.

5.2 Instrumentos para a construção dos dados

5.2.1 O tópico-guia

A elaboração do tópico-guia (Apêndice C) exigiu muita atenção às questões para que elas atendessem aos pressupostos e objetivos de uma pesquisa social reconstrutiva, na qual se pretende evidenciar os conhecimentos e as práticas de um determinado contexto social. Assim, esse instrumento não foi formulado para testar hipótese no trabalho de campo. Os critérios de

elaboração seguiram as seguintes premissas: questões relacionadas às experiências do informante, para garantir o interesse e uma narração rica em detalhes; questões amplas, para permitir ao informante desenvolver uma história longa que abarque as situações atuais; e acontecimentos passados.

Durante a elaboração, também levei em consideração os registros e as observações do período em que frequentei semanalmente as unidades socioeducativas de internação do DF, as experiências anteriores de pesquisas em unidades socioeducativas, bem como as estratégias de comunicação com uso de expressões com gírias e categorias nativas dos entrevistados, conforme Apêndice E, aprofundando questões relacionadas à realidade, o que mobilizou a narrativa de experiências concretas.

5.2.2 Transcrição, organização temática e codificação dos dados

A definição de trabalharmos com as seis entrevistas narrativas ocorreu após transcrevemos todas as dez entrevistas realizadas no trabalho de campo. No processo de transcrição, audição dos áudios e releitura do produto, iniciamos outra etapa, a de olhar para o montante de informações com leituras aprofundadas de mais de 300 páginas de dados, tomando nota das ideias que vinham à mente, lembrando aspectos das entrevistas, além das palavras, e registrando novas impressões.

À medida que as transcrições eram lidas e relidas, fui anotando os detalhes e percebendo que as entrevistas foram estruturadas e conduzidas de maneira diferentes, e isso tem relação com os vínculos estabelecidos com os entrevistados, bem como com o tempo e espaço em que foi realizada a entrevista. Ao ler as transcrições, são lembrados aspectos da entrevista que vão além das palavras, e o pesquisador quase revive a entrevista. Essa é uma parte essencial do processo de análise.

Tais anotações implicaram uma profunda imersão no *corpus* do texto. Em geral, com canetas de diferentes cores que realçam o texto, passamos a marcar e realçar as diferentes temáticas, acrescentando notas e comentários ao texto, cortando e colando para, finalmente, realizar a divisão e análise temática. Esse processo de construção e elaboração da divisão temática exige do pesquisador muita leitura e releitura dos dados. Diante das finalidades e dos objetivos da pesquisa, procurei padrões e conexões, tentando descobrir um referencial mais amplo que iria além do detalhe particular. Às vezes, algumas leituras eram feitas de forma menos categórica e outras trabalhavam mais metodicamente os dados, examinando cuidadosamente as temáticas e subtemáticas dos textos e buscando ordenar as experiências

conjuntivas, bem como realçar semelhanças e diferenças nas trajetórias biográficas de cada jovem egresso do sistema socioeducativo.

Considerando as particularidades dos processos de análise e divisão dos dados, apresenta-se, no Quadro 12, um modelo de divisão temática de uma das entrevistas.

Quadro 12 – Quadro divisão temática geral do jovem César

Minutos	Linhas	Temas	Tema Principal
00:00:01 00:15:23	1-234	1º TP	Narração Inicial: Trajetória Biográfica
00:15:24 00:20:54	235- 320	2º TP	Relações familiares, Meio social e envolvimento com o crime
00:20:58 00:26:20	321 – 397	3º TP	Experiências Escolares no Sistema Socioeducativo
00:26:21 00:27:48	398 – 417	4º TP	Relação Educação e Trabalho
00:27:50 00:28:31	418 – 429	5º TP	Experiência que marcou Cm no sistema socioeducativo
00:28:32 00:31:00	430 – 461	6º TP	Relações familiares, Meio social e envolvimento com o crime
00:31:02 00:34:24	462– 508	7º TP	Significado de ressocialização para Cm
00:34:27 00:36:59	509 – 547	8º TP	Motivos e acontecimentos de Cm que colaborou com a ruptura do cometimento do ato infracional
00:37:00 00:40:30	548 – 601	9º TP	A volta para casa após a última internação de Cm
00:40:32 00:40:58	602 – 608	10º TP	Relação com grupos específicos de criminalidade
00:41:06 00:42:41	609 – 631	11º TP	Como é ser jovem para Cm
00:42:43 00:43:33	632 – 642	12º TP	Jovem egresso do sistema socioeducativo
00:43:35 00:45:07	643 – 671	13º TP	Discriminação por ser egresso do sistema
00:45:09 00:47:08	672 – 703	14º TP	Explicação sobre o Kit Peba
00:47:11 00:55:51	704 – 838	15º TP	Relação de trabalho e trajetória profissional
00:55:52 00:58:02	839- 869	16º TP	Jovens que estudam e trabalham ao mesmo tempo

(Continua)

(Continuação)

Minutos	Linhas	Temas	Tema Principal
00:58:03 00:58:48	870 - 877	17º TP	Perspectivas de futuro
00:58:54 01:05:18	878 - 970	18º TP	Relações de amizade
01:05:21 01:07:35	971 - 1000	29º TP	Projetos de voltar a estudar
01:07:36 01:13:37	1001 - 1092	20º TP	Como Cm se percebe hoje
01:13:39 01:20:25	1093 - 1196	21º TP	Outras experiências e participação no EMANCIPA

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o processo de análise das entrevistas, após muitas leituras e análise aprofundadas de cada temática principal, conforme orientação de Weller e Otte (2014), serão procurados elementos comuns que servem como referência da existência de um padrão, que vai indicar a existência da visão de mundo. Realizamos a divisão subtemática das seis entrevistas e elencamos, portanto, os segmentos a serem codificados, segundo o método documentário (Anexo D).

Considerando ainda que, para Weller e Otte (2014, p. 327), a entrevista narrativa permite “gerar textos narrativos sobre as experiências vividas que nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências e que tais narrativas vinculam as trajetórias biográficas ao contexto social em que estão localizadas”, optamos por apresentar a reconstrução dos dados e a divisão temática das narrativas em três perspectivas que compõem a trajetória biográfica dos jovens, são elas: 1) meio social, familiar e contexto infracional; 2) experiências no sistema socioeducativo e na escola; e 3) saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro.

5.3 Sujeitos e contexto da pesquisa

As entrevistas narrativas biográficas são caracterizadas como pessoais, flexíveis e abertas. As preocupações em torno de formalizar o contato com os jovens e conseguir agendar as entrevistas foram o meu foco no primeiro semestre de 2021. O cuidado e receio quanto a como fazer a seleção dos entrevistados e como construir uma rede de proteção e confiança com os jovens foram primordiais nesse processo. As entrevistas narrativas biográficas iniciaram-se

após a qualificação, sendo que a pesquisa de campo para a produção dos dados durou o tempo total de nove meses.

Em princípio, tive dificuldades em acessar os jovens egressos sem intermediários ou alguém que me validasse. Assim, delineando estratégias para a construção de uma rede de confiança, restabeleci contato, que tinha desde a época em que trabalhei na Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade, com os jovens da Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (Funap). O jovem Eduardo, que conhecia há mais de quatro anos, foi o principal interlocutor, e comecei a vislumbrar uma oportunidade de também entrevistar jovens que haviam cumprido pena no sistema prisional, o que facilitou meu caminho de acesso aos jovens menores.

Os jovens entrevistados para a pesquisa são amigos e ou parentes de pessoas conhecidas e aceitaram participar por causa da confiança de relações interpessoais com os meus interlocutores. Nesse sentido, o jovem Eduardo foi o meu interlocutor principal.

Essa relação se constitui o pano de fundo das tramas, o que permitiu que se abrisse uma outra perspectiva para os dados empíricos desta tese, abarcando um leque mais amplo de análise e entrevistas com sujeitos que passaram parte de sua juventude na prisão.

A realização das entrevistas se consolidou em dois grupos distintos de entrevistados. O primeiro foi composto por jovens entre 19 e 28 anos que cumpriram pena no sistema prisional ou que estavam no regime semiaberto, alguns, ainda, com tornozeleira eletrônica. O segundo grupo foi constituído por jovens entre 19 e 24 anos que cumpriram medida no sistema socioeducativo.

Durante as entrevistas, o maior desafio foi estabelecer momentos acolhedores e criar vínculos. Nesse sentido, foi necessário buscar elementos que estabelecem uma relação de confiança, uma vez que os sujeitos entrevistados têm histórias de preconceito, estigmas de serem pessoas violentas e de envolvimento com a criminalidade. No decorrer das gravações das entrevistas, o barulho da rua e as músicas vindas do interior das casas estavam presentes. Como foram gravadas em um gravador digital, as interferências externas não comprometeram a transcrição das falas.

Sob a perspectiva ética, foram realizadas todas as etapas necessárias: o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Ciências Humanas e Sociais (CHS), da Universidade de Brasília, aprovou o projeto submetido, conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 46994021.6.0000.5540, por meio do parecer consubstanciado n. 4.810.163 (Anexo E). A pesquisa foi explicada a todos os participantes, de maneira detalhada, inclusive no que se

refere ao sigilo, para garantir a segurança dos jovens. Além disso, todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

Por questões de proteção aos participantes da pesquisa e seguindo os dispositivos do ECA, que tratam da preservação da intimidade e da identidade⁴⁴, os nomes verdadeiros dos jovens foram substituídos por nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos, na maioria dos casos, ou por mim, quando não houve preferência expressa.

Ao término do trabalho de campo, obtive dez entrevistas narrativas biográficas conforme Quadro 13.

Quadro 13 – Relação dos participantes da pesquisa

	NOME DO ENTREVISTADO	CRITÉRIO	DURAÇÃO	DATA	LOCAL
01	CÉSAR	Jovem que cumpriu Medida Socioeducativa	1h20	23/07/2021	Sala de estudos AC
02	DIEGO	Jovem que cumpriu Medida Socioeducativa	55min	10/09/2021	Sala de estudos UNB
03	EDUARDO	Jovem que cumpriu pena no Sistema Prisional	47min30	22/10/2021	Casa do entrevistado
04	JÚLIO	Jovem que cumpriu Medida Socioeducativa	47min	23/10/2021	Casa do entrevistado
05	ADRIANO	Jovem que cumpriu pena no Sistema Prisional	35min40	25/10/2021	Casa do Eduardo
06	BRUNO	Jovem que cumpriu Medida Socioeducativa	56min	28/10/2021	Casa do entrevistado
07	TOMAZ	Jovem que cumpriu pena no Sistema Prisional	1h02min48	30/10/2021	Casa do Eduardo
08	MARCOS	Jovem que cumpriu pena no Sistema Prisional	39min18	30/10/2021	Casa do Eduardo
09	PATRICK	Jovem que cumpriu Medida Socioeducativa	56min	31/10/2021	Casa do entrevistado
10	GABRIEL	Jovem que cumpriu Medida Socioeducativa	59min	17/03/2022	On-line, via plataforma do Google Meet

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁴ “Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. [...] Art. 143. É vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional. Parágrafo único. Qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referência a nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome. [...] Art. 247. Divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo a criança ou adolescente a que se atribua ato infracional: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. § 1º Incorre na mesma pena quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação, direta ou indiretamente. § 2º Se o fato for praticado por órgão de imprensa ou emissora de rádio ou televisão, além da pena prevista neste artigo, a autoridade judiciária poderá determinar a apreensão da publicação.” (Brasil, 1990)

A utilização das orientações de Schütze (2013) e Jovchelovitch e Bauer (2002) para o procedimento de entrevista narrativa autobiográfica contribuiu para a definição da posição da pesquisadora durante a escuta das histórias dos jovens. As entrevistas foram iniciadas com o convite aos jovens para que contassem livremente sobre a história da sua vida. Percebi, nos entrevistados, momentos introspectivos, reflexivos, com o movimento de trazer à tona suas histórias e sentimentos. Nesses momentos, entendi que a sensibilidade do pesquisador em respeitar o momento e valorizar o silêncio enquanto narrativa faz parte de reconhecer os pressupostos teórico-metodológicos de uma pesquisa social reconstrutiva.

Ao término de todas as entrevistas, era construído um diário de campo, como um relatório, sintetizando os acontecimentos durante o período em que estávamos com os jovens, o dia que passávamos na comunidade, bem como os comentários informais ocorridos durante e após o encontro. Foram registrados aspectos como expressões verbais e corporais, confidências relatadas, além de curiosidades sobre a pesquisadora, externadas especialmente quando se desligava o gravador.

Tendo em vista a densidade dos dados obtidos e as ausências de experiências escolares nas narrativas dos jovens do sistema prisional, optei por debruçar-me nas trajetórias biográficas dos jovens que cumpriram medidas socioeducativa e que narraram vivências relacionadas à escolarização. Destaca-se que esse foi um dos eixos centrais deste estudo.

No Quadro 14, são apresentados os participantes, e suas entrevistas, selecionados para a reconstrução dos dados.

Quadro 14 – Participantes da pesquisa

	NOME DO ENTREVISTADO	CRITÉRIO	DURAÇÃO	DATA	Ano que foi liberado do sistema socioeducativo
01	CÉSAR	Jovem que cumpriu Medida Socioeducativa	1h20	23/07/2021	2016
02	DIEGO	Jovem que cumpriu Medida Socioeducativa	55min	10/09/2021	2018
03	JÚLIO	Jovem que cumpriu Medida Socioeducativa	47min	23/10/2021	2017
04	BRUNO	Jovem que cumpriu Medida Socioeducativa	56min	28/10/2021	2019
05	PATRICK	Jovem que cumpriu Medida Socioeducativa	56min	31/10/2021	2018
06	GABRIEL	Jovem que cumpriu Medida Socioeducativa	59min	17/03/2022	2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que, nesse contexto, escolhemos jovens com diferentes tempos de experiências fora do sistema socioeducativo, com período compreendidos entre nove meses e cinco anos. Antes de iniciar as entrevistas, com objetivo de obter informações de cada entrevistado, cada um deles preencheu formulário sociocultural (Apêndice D), com itens sociais, econômicos e familiares, o que resultou na síntese apresentada no Quadro 15.

Quadro 15 – Perfil dos jovens participantes

	NOME	Idade	Raça/cor	Local de moradia	Religião	Trabalho	Renda Mensal	Escolaridade	Tempo de liberação do sistema
01	CÉSAR	24	Preto	Vicente Pires	Não tem	Assessor Parlamentar	R\$ 3.000,00	Ensino Superior	05 anos
02	DIEGO	21	Branco	Jardim ABC Entorno do DF	Não tem	Assistente Administrativo	R\$ 1.320,00	Ensino Médio	03 anos
03	JÚLIO	20	Preto	Recanto das Emas	Não tem	Panfletagem	R\$ 800,00	Ensino Fundamental incompleto	04 anos
04	BRUNO	21	Branco	Ceilândia	Evangélico	---	---	Ensino Médio incompleto	02 anos
05	PATRICK	21	Pardo	Santo Antônio do Descoberto Entorno do DF	Evangélico	Auxiliar de jardinagem	R\$ 1.800,00	Ensino Médio incompleto	03 anos
06	GABRIEL	20	Preto	Cidade Estrutural	Evangélico	Vendedor de armário de garagem	R\$ 1.500,00	Ensino Médio incompleto	09 meses

Fonte: Elaborado pela autora.

Os jovens da pesquisa têm idade entre 20 e 24 anos, dos quais três se autodeclararam pretos e um se autodeclarou pardo. Considerando a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tivemos, portanto, quatro jovens negros e dois jovens brancos. Quatro jovens residem em regiões administrativas periféricas ao Plano Piloto, e dois jovens moram no entorno do Distrito Federal, em cidades de Goiás. Três jovens se declararam evangélicos e três afirmaram não ter religião. Em relação ao trabalho, quatro participantes estavam vinculados a trabalhos formais, um estava vinculado a trabalho informal e um estava desempregado. A renda mensal desses jovens varia de 800 a 3 mil reais, sendo que a maior renda é advinda do jovem que cursou a educação superior. Sobre a escolarização, além do jovem que concluiu a graduação, um jovem concluiu o ensino médio, três possuem o ensino médio incompleto e um possui ensino fundamental incompleto.

5.4 Registros documentais: contribuições para a reconstrução das biografias

O acesso a dados dos jovens participantes da pesquisa foi essencial para este estudo, uma vez que as informações do sistema socioeducativo são sigilosas e pouco divulgadas. Não existe um banco de dados que integre essas informações, o que demonstra descaso com o registro e tratamento das informações em nosso país.

Nesse sentido, apresentamos aqui fontes documentais importantes, coletadas junto a órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos, como a Vemse, vinculada ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT); a Secretária de Justiça e Cidadania, atualmente responsável pela execução das medidas socioeducativas no DF; e a Secretaria de Educação. O contato inicial com esses órgãos deu-se antes da pandemia, no entanto, somente no início do primeiro semestre de 2023 conseguimos retomar as tratativas e ter acesso aos dados.

5.4.1 Processos judiciais

O primeiro contato com a Vemse foi em 20 de abril de 2021, com envio por *e-mail* de solicitação de pesquisa, conforme Anexo A. Devido ao momento pandêmico, não obtivemos respostas, no entanto, durante todo o processo de leitura e análise dos dados, persistíamos ao enviar *e-mails* cobrando um posicionamento, porque sabíamos da importância das informações “sigilosas” referentes aos jovens para compor suas biografias.

Dessa forma, somente em fevereiro de 2023, em reunião presencial com a assessoria da juíza da Vemse, foi informado que todos os processos judiciais a partir de 2019 foram digitalizados e que os processos físicos dos períodos anteriores foram arquivados, não estando disponíveis para pesquisa.

Assim, somente em março de 2023, obtivemos, com a autorização da juíza, o acesso a dois processos jurídicos dos seis jovens participantes da pesquisa. Assim, considerando a data de liberação dos jovens entrevistados, conseguimos acesso aos processos de Gabriel e Bruno. Os processos foram a fonte documental mais completa a que tivemos acesso, trouxeram informações relevantes para mapear o histórico dos jovens, suas trajetórias infracional e institucional, as vulnerabilidades e violações de direitos, tais como: escolaridade; renda; configuração familiar; medidas socioeducativas cumpridas; histórico de violência sofrida pelos jovens; encaminhamentos realizados ao longo do atendimento socioeducativo; entre outras.

Os processos selecionados foram consultados na íntegra⁴⁵, tendo mais de 700 páginas cada um. Os principais documentos que compõem os processos são: auto de apresentação e apreensão de adolescente da Polícia Civil do Distrito Federal (PCDF); representação do Ministério Público, proferida em desfavor da adolescente; decisão interlocutória do TJDFT; ficha de adolescente preenchida no Sistema de Informação para Infância e Adolescência (Sipia); relatório avaliativo do período de internação; sentença do TJDFT; termo de audiência do TJDFT; requerimento da defesa da Defensoria Pública; registros e relatos das brigas e ocorrências nas unidades socioeducativas de internação; e cartas e pedidos de liberação escritos pelos próprios jovens direcionados à juíza.

Considerando os objetivos da pesquisa, o foco foi dado à compreensão do documento Plano Individual de Atendimento (PIA) do adolescente.

5.4.2 Plano Individual de Atendimento (PIA) do adolescente

O Plano Individual de Atendimento (PIA) é um instrumento de previsão e registro das atividades a serem desenvolvidas com os jovens durante o cumprimento da medida socioeducativa e constitui-se uma exigência da Lei do Sinase⁴⁶. O acesso ao PIA é restrito aos servidores do sistema socioeducativo e ao sistema judicial.

A elaboração do PIA tem início na acolhida do adolescente no Núcleo de Atendimento Inicial. Sua elaboração é realizada a partir das intervenções técnicas com adolescente e sua família, nas áreas:

⁴⁵ Os processos constituem importantes fontes primárias e ofereceram fortes indícios para a entrevistadora reconstruir a narrativa biográfica dos jovens em estudo. Todavia, uma análise mais consistente dessas fontes primárias ficará para futuros trabalhos.

⁴⁶ “CAPÍTULO IV: DO PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO (PIA) - Art. 52. O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente. Parágrafo único. O PIA deverá contemplar a participação dos pais ou responsáveis, os quais têm o dever de contribuir com o processo ressocializador do adolescente. Art. 53. O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável. Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo: I - os resultados da avaliação interdisciplinar; II - os objetivos declarados pelo adolescente; III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional; IV - atividades de integração e apoio à família; V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde. Art. 55. Para o cumprimento das medidas de semiliberdade ou de internação, o plano individual conterá, ainda: I - a designação do programa de atendimento mais adequado para o cumprimento da medida; II - a definição das atividades internas e externas, individuais ou coletivas, das quais o adolescente poderá participar; e III - a fixação das metas para o alcance de desenvolvimento de atividades externas. Parágrafo único. O PIA será elaborado no prazo de até 45 (quarenta e cinco) dias da data do ingresso do adolescente no programa de atendimento.” (Brasil, 2012).

a) Jurídica: situação processual e providências necessárias; b) Saúde: física e mental proposta; c) Psicológica: (afetivo-sexual) dificuldades, necessidades, potencialidades, avanços e retrocessos; d) Social: relações sociais, familiares e comunitárias, aspectos dificultadores e facilitadores da inclusão social; necessidades, avanços e retrocessos. e) Pedagógica: estabelecem-se metas relativas à escolarização, à profissionalização, à cultura, ao lazer e esporte, às oficinas e ao autocuidado. Enfoca os interesses, potencialidades, dificuldades, necessidades, avanços e retrocessos. Registra as alterações (avanços e retrocessos) que orientarão na pactuação de novas metas (Brasil, 2012, p. 52).

Com base nessas informações, consideramos que o PIA deveria representar uma importante fonte documental que evidencia o acompanhamento e o percurso de mudança dos jovens.

A presente pesquisa intencionava, em princípio, fazer uma relação entre a trajetória escolar dos jovens e as metas descritas no PIA. A indagação que nos incomodava era: como o PIA apresenta a trajetória dos jovens em medida socioeducativa de internação e transversaliza o eixo educação a partir das demandas dos próprios jovens?

Entretanto, ao analisar o referido documento, conforme exemplo apresentado no Anexo F, foi possível observar que a meta do eixo educação é elaborada de forma generalista e simplista, não permitindo um acompanhamento da evolução escolar dos jovens, o que pode ser observado no seguinte registro: “Manter frequência satisfatória; esforçar-se para ser aprovado; participar ativamente e positivamente da aula; relatar aos professores ou orientadores, quando houver, acerca das dificuldades porventura detectadas por eles” (Dados da pesquisa).

Observam-se, portanto, lacunas entre os objetivos do PIA e a intervenção pedagógica, não sendo possível identificar as particularidades e especificidades dos sujeitos na construção do seu percurso durante a medida de internação e a vinculação com a escola. Sensibilizar e mobilizar o adolescente para o retorno à escola deveria ser um dos principais objetivos do PIA, especialmente para aqueles que não acreditam mais no sistema escolar. Questões importantes a serem abordadas neste relatório são desconsideradas: Qual a relação dos jovens com a escola? Como o jovem vê e vivencia aquele espaço? Ele se sente acolhido pela escola e profissionais? Nesse sentido, não foi possível identificar neste documento subsídios que possibilitassem compreender a vinculação com a escola para a construção das trajetórias de vida dos jovens.

5.4.3 Histórico do adolescente (Sipia/Sinase) e histórico escolar (I-Educar)

O histórico do adolescente, conforme exemplo apresentado no Anexo G, é extraído diretamente do Sipia/Sinase e é composto pelas seguintes informações: data de entrada no sistema socioeducativo, processo de apuração, unidades socioeducativas, tipo de medida,

situação da medida, data de saída do sistema, motivo da saída, observações, destino e infrações. O acesso a esses documentos foi viabilizado pela Escola Distrital de Socioeducação, que encaminhou, via *e-mail*, para a pesquisadora os históricos dos seis jovens participantes da pesquisa.

Já o histórico escolar foi acessado por meio da plataforma de gestão escolar I-Educar, adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a partir do ano de 2014 para fins de matrícula e sua respectiva escrituração escolar, conforme Portaria n. 29, de 13 de fevereiro de 2014 (Distrito Federal, 2014). Por meio desse documento, foi possível acompanhar o processo de escolarização de todos os jovens, identificando datas de matrícula, escolas, etapas, modalidades e ano de escolarização. Portanto, os dados analisados foram registrados a partir de 2014, o que não foi um problema, pois foi possível mapear o percurso escolar de todos os jovens entrevistados.

A partir da análise dessas duas diferentes fontes documentais, foi possível relacionar e comparar o percurso da vida infracional com a escolarização, o que produziu importantes dados, apresentados de forma sistematizada e individualizada em figuras denominadas *Percurso socioeducativo e escolar do jovem* e analisado na composição das narrativas biográficas dos participantes desta pesquisa.

6 O JOVEM EGRESSO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE FUTURO

6.1 César: “nada, nada muda se você não mudar”

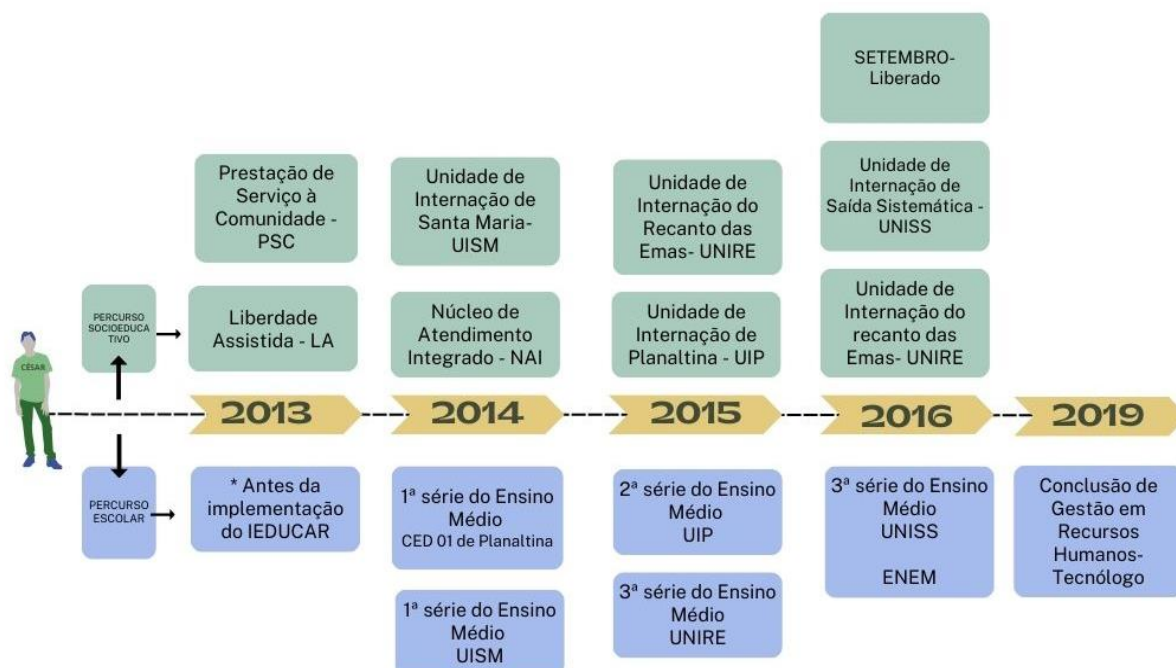
[...] eu tava focado em mudar, foi difícil foi, passei por vários altos e baixos não na cara humilhação, mas é isso eu tava disposto, fui um cara resiliente, você tem que tá disposto também, fui um cara resiliente também nada nada muda se você não mudar eu também fui mudando eu mudando eu, e hoje eu consegui, não foi fácil mas, eh consegui! (Entrevistado César, linhas 528 a 533).

6.1.1 Sobre o entrevistado

César é um jovem de 24 anos que se declarou preto, sem religião, solteiro, tem um filho de dois anos e dois irmãos. Nasceu na região administrativa de Planaltina, no Distrito Federal. Há um ano, ele vive sozinho em uma quitinete na região de Vicente Pires-DF. Declarou ter um irmão e primos que cumprem pena no sistema prisional. Iniciou sua vida infracional aos 13 anos, e seu primeiro ato foi o de receptação. A primeira vez em que foi apreendido pela DCA foi aos 14 anos, e vinculou-se ao sistema com 16 anos.

Em 2014, aos 17 anos, cursando a 1ª série do ensino médio, em Planaltina, foi sentenciado e encaminhado para a medida socioeducativa de internação estrita, na Unidade de Internação de Santa Maria (Uism). César permaneceu internado até os 19 anos. Portanto, durante quatro anos, esteve vinculado ao sistema socioeducativo do DF, o que pode ser observado na Figura 10.

Figura 10 – Percurso socioeducativo e escolar do jovem César



Fonte: Elaborada pela autora, com base na análise e comparação dos dados documentais do SIPIA e Histórico Escolar.

Durante esse percurso, César foi transferido entre quatro unidades de internação, nas quais frequentou a “escola do sistema”. Em 2016, o jovem concluiu o ensino médio, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e foi liberado do sistema socioeducativo.

Em 2019, com 22 anos, concluiu seu curso em nível superior, de Gestão em Recursos Humanos. Nunca se desvinculou da escola, foi o primeiro jovem a ser entrevistado que entrou na internação cursando o ensino médio e o único que cursou o ensino superior.

6.1.2 A entrevista narrativa-biográfica com César

A escolha do entrevistado não foi aleatória, conheci o César ainda interno na Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) em 2016. Em março desse mesmo ano, o encontrei participando como representante dos jovens internos do DF na 9ª Conferência Distrital⁴⁷ dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes. César sempre foi um jovem comunicativo e, após trabalharmos juntos durante a conferência, tive a oportunidade de reencontrá-lo em outros espaços, como reuniões intersetoriais e congressos relacionados à temática da socioeducação.

⁴⁷ O encontro teve como tema a política e o plano decenal de direitos, bem como o fortalecimento dos conselhos de direitos, com o objetivo de ouvir os jovens e registrar os pontos de maior relevância para o trabalho nos anos seguintes.

Devido ao vínculo que tínhamos estabelecido, não houve constrangimento, tanto no agendamento quanto na realização da entrevista, César demonstrou bastante disponibilidade. A entrevista foi realizada em uma sala de estudos de um prédio em Águas Claras (DF); encontramos-nos na portaria e fomos para uma sala reservada e bem acolhedora. Fiz uma pequena recepção com café, bolo e pão de queijo, ficamos bem à vontade e conversamos assuntos aleatórios antes da entrevista. No tocante ao desenvolvimento do diálogo, tudo aconteceu de forma fluida, tanto da minha parte quanto da parte de César. Não houve situações embaraçosas ou constrangimento em nenhum momento de nossa conversa. A entrevista durou, aproximadamente, 1h e 20 minutos, e, após desligar o gravador, continuamos conversando sobre assuntos do cotidiano.

6.1.3 Meio social, familiar e contexto infracional

O início da entrevista narrativa é estimulado por meio da pergunta da entrevistadora que solicita que César conte sobre a sua história de vida, a partir da formulação

01 Y: Então vamos lá hoje é dia 23 de julho de 2021: (3) estamos aqui
 02 com o César e a gente vai começar a entrevista narrativa (.) então
 03 César primeiramente obrigada por estar aqui (2) e:: eu queria saber
 04 sobre a sua história de vida você pode ficar à vontade pra falar tudo
 05 que você quiser (.) como que você: (2) quer começar @(1)@
 06 Cm: Bom dia né Lívia eh: (.) obrigado pela oportunidade né eh: conte
 07 comigo (.) pra gente (.) construir projetos e (.) mudar a vida de (.)
 08 vários adolescentes; (.) então Lívia eu eh: tive envolvimento com
 09 essa vida aí quando eu tinha 13 ano comecei me envolver eh:
 10 comecei fumando maconha e acabei daqui a pouquinho vendendo
 11 comecei a=a=a praticar a traficar e acabei eh: nessas nessas (.)
 12 passada minha eu acabei eh: sendo internado né (.) tive algumas
 13 passagem e até que chegou um dia que eu fui internado peguei uma
 14 sanção

César inicia agradecendo a pesquisadora e se colocando como alguém que pode colaborar com projetos futuros e com a mudança de vida de outros adolescentes. Salienta que o envolvimento com o que ele denomina “essa vida aí” começou aos 13 anos, fumando maconha, depois vendendo e traficando. Anuncia que teve algumas passagens até que foi internado e pegou uma sanção⁴⁸, o que significa que ele estava descumprindo medidas socioeducativas mais brandas.

⁴⁸ Internação – sanção é uma medida restritiva de liberdade prevista no art. 122, III, ECA (Brasil, 1990), decorrente do descumprimento reiterado e injustificável de medida anteriormente imposta.

Como a narrativa de César não é estruturada de forma cronológica, a infância e seu contexto social são ocultados na narrativa central. Assim, a entrevistadora retoma a temática da família por meio de uma pergunta imanente solicitando que ele fale sobre as relações familiares e sociais.

- 236 Y: Isso César você falou um pouco da sua família (.) né rapidamente
 237 assim e como que é a relação de vocês como=como foi né como
 238 foi pra você crescer lá no Pombal lá em Planaltina
 239 Cm: Eu fui criado uma boa parte com a minha mãe né //sim// e aí depois
 240 eu comecei a morar com a minha avó todo mundo junto eu fui
 241 criado **sem pai** não reconheço não conheço o meu pai não tenho o
 242 nome na minha certidão de nascimento; //uhum// eh fui criado pela
 243 minha mãe a minha mãe (.) ela é dependente química e alcoólatra
 244 a minha mãe bebe muito e aí=aí tem o uso de drogas né (.) então a
 245 minha mãe sempre foi assim a casa com muitos amigos dela e eu
 246 não gostava muito daquilo e fui morar com a minha avó no Paranoá
 247 um período (.) e aí eu estudava em Planaltina eu vinha do Paranoá
 248 nessa transição até que eu voltei pra Planaltina (.) foi onde que eu
 249 comecei a me envolver depois eu morei morei com a minha: (1)
 250 com meu irmão e tipo assim eh na minha na minha família não
 251 tinha uma referência como é que eu vou espelhar na minha mãe
 252 ((batendo na mesa)) **eu espelhei no meu irmão e meu irmão** e
 253 meu irmão era do corre e acabou que eu fui mesmo ele sendo do
 254 corre ele falava cara vai estudar que o conhecimento ninguém te
 255 toma eu -tô aqui mas eu não quero que tu seja nessa vida não, (.)
 256 ele falava pra mim mas acabou que ele foi=foi=foi preso uma vez
 257 ficou um ano depois foi de novo e ficou 3 anos e acabou que
 258 quando ele saiu eu já -tava envolvido (.) aí: não teve jeito né; (.)
 259 então é a minha relação a minha criação a maior parte foi com a
 260 minha avó né;

Sobre seu contexto familiar e social, o jovem explica que foi criado durante um bom período com a sua mãe⁴⁹ e depois com a avó. Ele afirma com ênfase que foi criado sem o pai, não o conhece e diz que não tem o nome dele na sua certidão de nascimento. Relata que a mãe é dependente química e alcoólatra, por beber muito e usar drogas a casa dela sempre teve muitas pessoas, e tal situação fez com que César fosse morar com a avó por um tempo na região do Paranoá. Nesse segmento da narrativa, demonstra que morar com a mãe significava conviver em um ambiente desprotegido.

Assim, rememora que o período em que começou a se envolver em atos infracionais foi quando retornou a morar com a mãe e o irmão. Argumenta ainda que na família não havia referência e questiona com certa exaltação: “como é que eu vou espelhar na minha mãe” e por isso revela que “eu espelhei no meu irmão e meu irmão e meu irmão era do corre e acabou que eu fui mesmo”.

⁴⁹ César declarou no âmbito da pesquisa que a sua mãe tem o ensino fundamental incompleto, é dona de casa e não possui renda.

Parece que César, quando define não ter referências na família para se espelhar, demonstra que não houve exemplo que lhe apresentassem um caminho diferente, um outro olhar sob uma outra ótica que ele pudesse refletir.

O jovem destaca que, embora pertencesse a uma vida de “corre” – ações que denominam atos infracionais e ou crimes – seu irmão o aconselhava a estudar. O aconselhamento de “conhecimento ninguém te toma” remete a uma vida insegura, em que tudo pode ser tomado a qualquer instante, inclusive a liberdade. No entanto, após quatro anos da prisão do irmão, César relata que, quando este foi solto, já estava envolvido e afirma que não teve jeito. Assim como um espelho, ele refletiu as atitudes do irmão, o que lhe era familiar.

Continuando a narrativa sobre as relações familiares a entrevistadora pergunta se César teve problemas na família devido ao cometimento de atos infracionais:

281 Ym E você teve algum problema com seus familiares por causa do
282 cometimento dos atos infracionais
283 Cm Eu não tive (.) eh no período quando o pessoal viu que eu já -tava
284 todo mundo já -tava afundado envolvido (.) não brigava mas ficava
285 preocupado né perguntava e tal? (.) mas eu não tive essa=essa (.)
286 essa pressão assim briga porque eu era do envolvimento não; o
287 pessoal sempre foi aceitou assim na boa já nem reclamava mais (.)
288 agora hoje se eu tomar umas de vibe o pessoal já fica grilado oh
289 cuidado hein? a preocupação é outra hoje (.) mas eu falo eu falo
290 pro pessoal não pode ficar tranquilo (.) eu já fui já sei como é que
291 é hoje eu sou um cara responsável (1) se eu beber demais aí eu vou
292 parar ali descansar hoje eu sei me cuidar pode ficar tranquilo (.)
293 hoje eu tenho contato tranquilo com todo mundo da família -tô
294 ajudando os que -tão saindo porque eu não era o único primo que -
295 tava na rua os outros a família toda envolvida (.) a maioria dos
296 primos tudo preso (.) eh hoje eu tenho essa=essa essa
297 responsabilidade né (.) eu falei ah agora hoje tudo é o César ai meu
298 Deus fulano saiu vai lá conversar com ele mas é isso conversei com
299 o meu primo Nandin que -tá saindo -tá no galpão eu converso com
300 ele muito (.) falo de tudo né como é que foi mostro as viagens que
301 eu -tô fazendo pra ele (.) o que eu fiz que esse que é o caminho que
302 dá pra trabalhar e viver bem também (.) que quando ele pegar o
303 primeiro salário dele ele vai entender (.) e aí ele pegou o primeiro
304 salário ele falou cara pegar o primeiro salário é muito massa e tal
305 eu falei é melhor você escutar sapo do chefe que é um cara que vai
306 te pagar no final do mês do que o cara que se=se você xaropar ele
307 te leva pro castigo (.) é isso (.) aí o Nandin -tá trabalhando e Léo
308 Cássio também eu fui dá conselho pro Léo Cássio mas já foi muito
309 mais hoje -tá trabalhando agora tem meu irmão né (.) mais velho
310 que é o que falava pra mim né que ele -tá terminando de cumprir
311 a=a (.) a medida dele e aí eu também -tô nesse processo de
312 conversar com ele né (.) eu converso mas: (.) eh eu não posso tomar
313 as decisões dele (1) eu falo isso eu falo é hoje somos responsáveis
314 pelas nossas escolhas eu sei o que é errado você também sabe (.) a
315 dificuldade que é de ficar fazendo visita lá e minha mãe não vai
316 tanto eu falei pra ele a vida é boa viu cara (.) vai aproveitar teus
317 filhos o meu irmão tem cinco filhos (.) vai aproveitar teus filhos
318 vai curtir teus filhos eu -tô aí curtindo o momento do meu o tempo
319 todo não perdi nada (.) primeiras palavras dentinho crescendo é

320 isso acompanhar e o muleque é grudado comigo eu falei pra ele
321 aproveita os teus filhos (.) primeiro agora nesse momento nesse
322 momento de agora se fortaleça cresça (.) pra depois você ajudar as
323 pessoas que você gosta é assim

O jovem declara que, ao perceberem que ele estava muito envolvido, houve preocupações, mas não tinha brigas familiares por isso. Refere-se aos familiares como “o pessoal” e segue afirmando que sempre aceitaram o fato dele estar envolvido sem reclamar. Talvez essa postura esteja relacionada ao fato da naturalização do contexto de violência e de César não ser o primeiro da família a se envolver em atos infracionais e/ou crimes.

Embora destaque que hoje em dia há certa preocupação, considera-se uma pessoa responsável que sabe se cuidar. Relata que tem contato com todos da família e parece que essa responsabilidade abrange ajudar outros parentes a conseguirem o seu feito, se distanciar e mesmo romper com a criminalidade.

Aqui ele deixa evidente que até aquele momento ele era o único dos primos que estava na rua, os outros todos envolvidos e a maioria presos. Assim ele explica como ele exerce essa responsabilidade “pessoal” ao orientar e aconselhar os primos sobre o seu processo de mudança, sobre como pode ser o caminho de quem trabalha, e a possibilidade de viajar e viver bem.

César compara as relações de trabalho com as relações de poder dentro da unidade, ao definir que é melhor aguentar um chefe do que um agente de segurança, que pode aplicar um castigo.

Em relação ao irmão mais velho, que se encontra cumprindo sentença no sistema prisional, o jovem relata que também está no processo de conversar e orientá-lo, mas que não pode tomar as decisões por ele.

É a primeira vez, na sua narrativa, que expõe a sua relação com o filho, relatando que tem um vínculo próximo e aproveita todos os momentos, como primeiras palavras e dente crescendo, bem como evidência a relevância do vínculo paterno, diferenciando-se da sua história.

6.1.4 Experiências no sistema socioeducativo e na escola

Aos 17 anos de idade, César cometeu seu último ato infracional e foi encaminhado para a medida socioeducativa de internação na qual permaneceu até completar 19 anos. O período total que esteve no sistema socioeducativo do DF foi dos 16 a 19 anos de idade. Sobre suas experiências descreve:

15 Cm: (.) minha=minha passagem pelo socioeducativo, foi em **quatro**
16 **cinco** unidade né eu che=cheguei a conhe- passar pelo Caje no
17 começo (.) depois destruiu o Caje eh: e construíram as unidades e
18 quando eu fui sentenciado eu fui pra Santa Maria uma unidade que
19 tinha acabado de ser construída né (.) não tinha **nada** projeto nada
20 e a unidade **muito fechada** né (.) até no pátio tinha grade lá eu me
21 senti mesmo um **animal** mesmo preso assim (.) eh: porque lá era
22 muita grade mermo e não tinha nenhum projeto porque a gente
23 chegou no começo né não tinha nenhum projeto a gente foi ter um
24 projeto **do livro** com o seu Francisco que é um agente que até hoje
25 eu lembro dele tenho contato com ele (.) um cara que -tá disposto
26 mesmo a ajudar as pessoas um cara diferente (.) eh: e esse projeto
27 do livro **abriu uma porta pra mim** né da leitura (.) hoje eu tenho
28 hábito de ler (.) continuo lendo até hoje e aí o livro **foi um mundo**
29 **pra mim** porque aí eu começava a ler esquecia daqueles problema
30 ali acordava um dia estressado ia **ler** e viajava no livro eh: (1) fiquei
31 6 meses na unidade de Santa Maria e eu morava em Planaltina eu
32 sempre pedia a minha transferência pra Planaltina pra ficar mais
33 perto da minha mãe -cabou que eles me transferiram só que faltava
34 dois meses pra mim ficar maior fiquei só dois meses na unidade de
35 Planaltina é uma das melhores unidades que eu passei (.) era a de
36 Planaltina de manhã (.) tinha escola à tarde -cê tinha pátio e acaba
37 que o tempo passava rápido mesmo o tempo era ocupado mas não
38 tinha briga não via ocorrência (.) eh: e eu fui pa po Recanto das
39 Ema- que foi onde que eu finalizei eh: a maior parte da minha
40 sentença eu fiquei um ano e seis meses eh: na **Unire** é uma unidade
41 já que você chega a receber **pressão** quando você fica maior e tal e
42 os cara fala ah aqui se você vacilar você vai descer e tal mas eu já
43 tinha entendido o sistema (.) sabia também como é que funciona o
44 agente sempre acima eh os assistentes sociais mais um pouquinho
45 abaixo limitado eh: eu lembro todos os nomes de todas as assistente
46 social que me ajudaram (.) da primeira unidade (.) porque eh eu
47 foquei mais na=a minoria né eu sabia que a maioria era os cara
48 (crocodilo) e tal e eu foquei na=na minoria (.) nas técnica que
49 queria me ajudar a conversa boa eh: lá no início na Santa Maria foi
50 a Débora e: no=no SIAP eu conversei com o Caetano eh: e na Unire
51 foi os protagonista foi eh: Leonardo e Alberto né que é os que eu
52 trabalho hoje e lá, na unidade de=de Recanto das Ema- eu também
53 já era **tranquilão**, só queria cumprir mesmo e consegui participar
54 de alguns evento e aí tive a conferência a conferência foi um **boom**
55 né (.) na minha vida **eu já pensava em mudar** mas quando eu
56 participei da **conferência** (1) eu comecei colar nos grupo assim
57 porque os grupo que eu andava era só um assunto (.) criminalidade
58 (.) esses grupo que eu comecei colar eles falavam de **faculdade** de
59 **viagem** de **trabalho outra: vibe**, outras conversa isso daí me deu
60 um **tchum** eu falei cara que massa né (.) essa galera reunida aqui
61 (.) eles se diverte também viajam trabalha (.) e não tem aquele
62 ambiente pesado (.) foi importante pra mim a conferência consegui
63 ir pra **nacional** né (.) foi muito bom que eu me enturmei no meio
64 lá consegui voto fui parar na nacional (.) e aí na nacional fui **mais**
65 **ainda** pra mim apesar da=da minha ida ser problemática os cara
66 problematizou mas no outro dia conseguiram reverter isso e deu
67 tudo certo e eu já saí de lá com essa mente né (.)

Durante a sua trajetória no sistema ele conheceu de quatro a cinco unidades, chegando a conhecer o Caje⁵⁰ dando evidências que vivenciou um período de transição e mudanças no que diz respeito a implementação da política do Sinase no Distrito Federal.

Após a sentença, César faz uma descrição avaliativa das Unidades de Internação. Qualifica a Unidade de Santa Maria como uma instituição recém-construída, que não tinha projeto, muito fechada, com grades no pátio externo, que fez com que ele se sentisse como um animal preso. Depois de um tempo, a unidade ofereceu um projeto do livro, por meio de um agente de segurança, que, na visão de César, era uma pessoa que estava disposto a ajudar e por isso ele se diferenciava dos demais. Avalia que participar desse projeto abriu uma porta para ele em relação à leitura, criou o hábito de ler e que permanece até hoje, anuncia que “o livro foi um mundo pra mim porque aí eu começava a ler esquecia daqueles problemas ali acordava um dia estressado ia ler e viajava no livro”. Após seis meses na Unidade de Santa Maria, pediu transferência para Planaltina com a justificativa de ficar próximo ao local em que a sua mãe residia, unidade em que permaneceu apenas dois meses e a avaliou como uma das melhores que conheceu. Descreve que pela manhã a instituição ofertava escola, à tarde havia pátio, ausência de ocorrência e de brigas e por isso o tempo passava mais rápido.

Quando fez 18 anos, foi transferido para a Unire⁵¹. Nessa unidade, explica que finalizou a maior parte da sua sentença, permanecendo um ano e seis meses. Compartilhou que nesta instituição o jovem recebe mais pressão, alguns agentes ameaçam os internos afirmando que, caso algo aconteça, “o jovem pode descer”, o que significa que ele pode ir para o sistema prisional. A expressão “descer”, pode ser considerada uma categoria nativa dos agentes de segurança, uma vez que faz referência a localização geográfica do Complexo Penitenciária DF, que fica em uma espécie de vale, o que remete a um buraco.

No entanto, expõe que, naquele contexto, “já tinha entendido o sistema” e que percebeu a estrutura de funcionamento e de poder definindo os papéis de cada grupo de profissionais. Os agentes foram classificados por ele como sempre acima, os “caras” que ameaçam, que podem dar ocorrência e amedrontá-lo com a possibilidade de transferência para o sistema prisional, “aqui se você vacilar você vai descer e tal”. Para ele esses constituem a maioria, “os trogloditas”. Nessa forma de hierarquização, buscou na minoria, como ele diz, quem estava disposto a ouvi-lo e ajudá-lo, que são as equipes técnicas⁵² que propiciavam o apoio e a sustentação que ele precisava.

⁵⁰ Centro de Atendimento Juvenil Especializado – desativado em 2014.

⁵¹ Unidade de internação destinada a receber jovens maiores de 18 anos.

⁵² Equipe composta por assistente social, psicólogo e pedagogo

Nesse segmento, o jovem expõe uma avaliação geral no qual comenta sobre as relações e as práticas de operacionalização das unidades de internação que experienciou. Então, a denominação minoria demonstra que, na sua percepção, há poucas pessoas dispostas a contribuir com o processo de mudança dos jovens em medida socioeducativa de internação. César percebe que há pessoas em quem ele pode se apoiar, a minoria, inclusive com participação em eventos fora da instituição.

Destaca a experiência de participar da Conferência Distrital dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes⁵³ como um “boom na minha vida eu já pensava em mudar, mas quando eu participei da conferência eu comecei a colar nos grupos”. Parece que essa experiência contribuiu para uma mudança de perspectiva, especialmente pelas relações estabelecidas com outros jovens. Ele faz uma avaliação da sua trajetória biográfica e explica que, ao “colar nos grupos” com os quais teve contato, foi possível vivenciar outras possibilidades, para além da criminalidade, algo tão intrínseco à sua experiência de vida até aquele momento.

A possibilidade de conhecer outros grupos mostrou uma outra realidade para César, sem “ambiente pesado”, no qual os jovens se divertem, trabalham, falam de faculdade e viajam, uma orientação de novas possibilidades e pertencimento para outras experiências juvenis. Assim, elabora uma teoria explicativa, “isso daí me deu um tchum eu falei cara que massa né”, e reconhece que foi importante, inclusive porque conseguiu ir para a Conferência Nacional. Percebe-se aqui a importância de jovens terem contato com outras referências para além do ambiente da unidade de internação. Seu esforço é notório para compreender outros tipos de grupos e buscar apoio para a construção de novas experiências fora da criminalidade. Explicita que, após a participação na Conferência Nacional, saiu com uma mente diferente.

A entrevistadora pergunta sobre as experiências enquanto interno e como ele descreveria a rotina de unidades socioeducativas

- 440 Y: Se você fosse descrever a experiência de uma unidade pra quem
 441 nunca foi em uma unidade pra quem não conhece a unidade (.) se
 442 você fosse descrever uma rotina de uma unidade ou pra um jovem
 443 que você queira falar ou pra alguém (.) como que você descreveria
 444 esse momento;
 445 Cm: Então teve vários né (.) teve diversos momentos em diversas
 446 unidades quer um momento específico (.) eh vou (.) vou descrever
 447 a unidade (1) vou descrever a unidade de Santa Maria, hoje -tá
 448 diferente né (.) mas:: eh uma unidade que (.) você vai ter mais
 449 dificuldade (.) de=de (.) de ter um convívio é uma unidade que você
 450 vai ficar mais tempo preso (.) eh uma unidade que (1) é eu acho
 451 que não vai contribuir muito pra você ser (.) um ressocializado (2)
 452 a unidade SIAPE de Planaltina é uma unidade que (2) eh caminha

⁵³ Essa conferência ocorreu em março de 2016, local no qual eu o conheci.

453 (2) pra ser uma unidade que atende os eh adolescentes da forma
 454 que eles devem ser atendidos (.) e uma unidade que você vai ter
 455 mais facilidade de (.) de se ressocializar (.) uma unidade que você
 456 vai se sentir mais humano vai se sentir mais ser humano vai se
 457 sentir (.) um preso que não é (.) tratado de qualquer forma Recanto
 458 das Emas, é uma unidade que (.) **muita pressão** (.) os cara (.) por
 459 você ser maior os caras jogam uma pressão maior (.) acha que tudo
 460 é bater e descer (.) uma unidade que dá também pra você se
 461 ressocializar se você (.) eh focar nas pessoas que querem te ajudar
 462 porque tem pessoas que querem fazer a mudança ali dentro mas é
 463 uma minoria é uma unidade que (.) precisaria ter eh uma
 464 reformulação acho que um treinamento específico por agentes eh
 465 pra (1) **ser uma unidade mais leve** (.) igual o SIAPE (.) e eu acho
 466 que a Santa Maria também poderia ter menos grade eu acho que
 467 poderia ter mais é: projeto eu acho que deveria ter (.) eh mais
 468 oportunidade pros moleques porque é isso (.) porque se deixar (.)
 469 eh os adolescentes só (.) trancado só cumprindo normas (.) como
 470 se fosse um robô (1) é uma hora a gente (.) eh se torna (1) uma hora
 471 dá conflito é (2) mais ou menos isso;

César afirma que vivenciou muitos momentos em diversas unidades, mas não expõe nenhuma experiência específica e reforça com mais detalhes as avaliações anteriores. Sobre a Uism, o jovem aponta que hoje a unidade está diferente, mas que apresentava dificuldades no convívio pelo fato dos jovens permanecerem mais tempo trancados, por isso compreende que essa unidade não contribuiu para a ressocialização.

Já a Unidade de Internação de Planaltina (UIP) é uma instituição que está no caminho para atender os adolescentes da forma que eles devem ser atendidos, uma unidade que apresenta facilidades em ressocializar, na qual, segundo ele, o jovem pode se sentir mais próximo a um ser humano. Na Unire, na visão de César, o “preso” é tratado de qualquer forma, com muita pressão devido aos jovens serem maiores de idade, os “caras”, como César denomina os agentes de segurança, batem e ameaçam com o “descer”, essa expressão remete a referência de os jovens deixarem de cumprir medida socioeducativa e irem para o sistema prisional.

No entanto, afirma que a ressocialização é possível se os jovens se vincularem às pessoas que querem ajudar. Em sua visão, ainda que sejam a minoria, estas contribuem para a mudança. Então, indica que são necessárias reformulações e treinamentos específicos para os agentes de segurança no intuito de transformar a unidade em um lugar mais leve, assim como é Planaltina.

Retomando a descrição sobre a Uism, o jovem faz uma outra proposição no sentido de que poderia ter menos grades, mais projetos e oportunidades para os adolescentes, encerra seu relato comparando o comportamento esperado dos jovens ao de um robô, desumanizando os internos e indicando que um jovem que, no processo de ressocialização, que apenas cumpre regras e fica trancado, fatalmente estará envolvido em conflito.

Assim, continua sua narrativa acerca de outras experiências

489 (.) porque é isso (.) na unidade que eu passei (.) a última no Recanto
 490 das Emas (.) eram 24 adolescentes de um lado 24 do outro (.) eh
 491 um total de (.) 4 adolescentes que tinham o pensamento de mudar
 492 **4** (.) **4** num ambiente que só os caras só falam de criminalidade
 493 você pra você mudar você tem que (1) conversar coisas diferentes
 494 (.) diferentes mesmo (.) é porque eu que rola dentro de um ambiente
 495 numa unidade de internação **a unidade** em si já é difícil (1) é
 496 porque o que rola as conversas dos moleques (.) moleque não vai
 497 falar de faculdade (.) os moleque não vai falar de viagem (.) **os**
 498 **moleques vão falar só de criminalidade** então a conversa do pátio
 499 era criminalidade a nossa a gente levava um pouco de novela né
 500 pro pátio pra conversar sobre novela porque a gente vira noveleiro
 501 né (.) eu particularmente assistia todas menos a das duas que era no
 502 tempo do rei do gado eu não assistia @(.).@ (1) aí então é isso a
 503 palavra ressocialização ela é bonita mas não funciona dentro das
 504 unidades (.) porque senão a gente não teria eh as estatísticas altas
 505 que a gente tem hoje de adolescentes que é egressos e voltam voltar
 506 pro sistema prisional (1) eh a dificuldade também da saída porque
 507 a unidade pode funcionar até a ressocialização mas se não tiver um
 508 projeto de ressocialização fora (1) um acompanhamento desse
 509 moleque (.) olha a história do Vitinho (.) o Vitinho é -tava
 510 ressocializado (.) o Vitinho -tava trabalhando estudando se formou
 511 e tal (.) **a mãe não acreditou nele** (.) **a mãe não apoiou ele a mãe**
 512 dele; o que acontece (.) o Vitinho hoje -tá preso perdeu o emprego
 513 (.) perdeu tudo (.) -tá preso (.) o Eric, casou (.) -tá trabalhando:
 514 trabalhando em um emprego melhor hoje (.) eh (.) já se formou na
 515 escola (1) mas casou mudou a vida (.) mudou a vida é isso (.) eh
 516 (2) o depois também diz muito viu; (.) o depois (.) diz muito a
 517 ressocialização dentro é importante (.) é mas acho que essa
 518 ressocialização ela tem que ser estendida

Declara, ainda, que nas unidades são tratados de forma opressora e isso causa stress e desmotiva o “moleque”. Ele cita o exemplo da última unidade pela qual ele passou, a Unire, descrevendo que eram 24 adolescentes de cada lado do módulo⁵⁴ e desses apenas quatro tinham o pensamento de mudar. César compreende que, para alguém querer mudar dentro da unidade, tem que conversar sobre coisas diferentes, tirar o foco da criminalidade porque o fato de estar lá já é difícil.

Segundo o jovem, dentro da unidade, não falam de faculdade, de viagens e diz com ênfase que “os moleques vão falar só de criminalidade”, por isso a conversa no momento do pátio era sempre sobre esse assunto. Diferenciando o seu grupo dos demais jovens, explica que a “nossa gente” tentava levar para o pátio um pouco de conversa sobre novelas.

Encerra a narrativa dizendo que a perspectiva de ressocialização dentro da unidade é importante, no entanto, na sua opinião, ela deve ser “estendida”, ou seja, expandida, prolongada

⁵⁴ Prédios onde ficam os quartos dos adolescentes.

para além dos muros do sistema socioeducativo. Para César, “o depois também diz muito”, o que é validado pela menção às histórias de dois amigos, que cumpriram medida com ele, após a internação: um, sem apoio familiar, estava cumprindo pena no sistema prisional e o outro se casou, está trabalhando e conseguiu mudar de vida.

Acerca das experiências escolares dentro da unidade, a entrevistadora questiona

- 331 Y: Você também já falou um pouco assim rapidamente sobre as suas
332 experiências escolares (.) você pode contar pra gente alguma coisa
333 que você vivenciou durante a escola que te marcou (1) o que foi a
334 escola pra você nessa sua trajetória
- 335 Cm: Bom a escola pra mim foi (1) um pouco confuso né (.) em Santa
336 Maria eu não conseguia ter aula frequentemente (.) eu fui ter aula,
337 (.) era três vezes na semana (.) eh porque não tinha muita professora
338 e aí quando eu cheguei no SIAPE consegui ir pra escola todo dia
339 (.) pulei de série lá e quando eu cheguei na Unire eu me formei, só
340 que (.) eh (.) o ensino (1) público a gente sabe que é um ensino; (.)
341 o ensino público de dentro de um unidade é outro ensino e tem o
342 ensino particular né (.) são eh (.) três (.) eh (.) são três modalidades
343 (.) com um abismo entre elas porque eh um adolescente (.) que se
344 forma na escola pública (.) e um que é da particular e aí joga pra
345 fazer o vestibular (.) quem vai sair na vantagem né (.) aí tem e do
346 socioeducativo aí existe uma lacuna maior ainda porque eh (.)
347 alguns professores têm medo né (.) eu consegui ver isso eu via isso
348 (.) e alguns outros professores é coração quer te ajudar de verdade
349 e eu conheci a história de dois professores (.) que me ajudaram pra
350 caramba eu sei que eles -tavam ali só pra ajudar que foram
351 perseguidos na unidade (.) do Recanto (.) **Jaqueline e o Marcio** (.)
352 um professor de artes e uma professora de matemática (.) uma
353 professora de matemática maravilhosa a única pessoa eu sempre
354 fui de humanas corro de exatas ((batendo na mesa)) mas com ela
355 consegui entender a matemática (.) ela fazia ajudava às vezes os
356 moleques não tinha visita ela comprava lá sabão sabonete
357 desodorante e dava pros moleques (.) mas aí falaram que eles -
358 tavam eh favorecendo os adolescentes (2) ajudando não sei o quê
359 tipo assim (.) eh: quando as pessoas (.) tem essa limitação né, é
360 complicado até na escola eu via isso alguns professores queria
361 ajudar (.) de verdade e não podia porque os caras não deixavam
362 ajudar e tal mas eh

Sobre a escola nas unidades, classifica como um período escolar confuso. Aponta que na Uism as aulas não eram frequentes, já em Planaltina (SIAP) as aulas eram regulares e por isso conseguiu progredir nos estudos e, ao chegar na Unire, concluiu o ensino médio.

Em sua percepção, existem três modalidades de ensino, o público, o público dentro da unidade e o particular. Afirma em voz alta que há um abismo entre essas modalidades. O jovem explica que o adolescente que tem acesso à escola particular tem vantagem ao fazer o vestibular. Em relação à escola do sistema, mais uma vez, em tom mais alto, relata que a lacuna é ainda maior. Destaca que na escola há diferentes posturas dos professores. Assim, faz uma distinção entre os que têm medo e outros que “são coração”, expressão que usa para denominar os

profissionais comprometidos com o seu trabalho, como exemplo cita dois professores, um de artes e outro de matemática, que se destacaram. Assim continua sua narrativa

363 a escola pra mim marcou entre esses professores que eram coração
 364 (.) que ajudava né me dava apostila do Enem fazia corre de livro
 365 pra mim ler os professores que -tavam disposto mas tinha alguns
 366 mesmo que eh (.) -tava ali mesmo só pelo dinheiro mesmo (.)
 367 porque não=não forçava os moleques também não ajudavam não
 368 colaboravam tem muito moleque que é pirracento que=que=que é
 369 desrespeitoso você sabe que o ambiente de=de uma unidade de
 370 internação ele é machista os moleques quer ser um mais durão do
 371 que o outro ninguém quer mostrar a fraqueza (.) então os moleques
 372 falava ah professor esse negócio -tá difícil e alguns professores já
 373 passava dever com respostas e tal não tinha essa forçação toda (.)
 374 eu consegui tirar uma nota boa no Enem porque eu gostava de ler
 375 né (.)

O que ficou memorável para ele sobre a escola foram os professores que estavam dispostos a ajudar, conseguindo livros e outros materiais didáticos. Por outro lado, aponta que alguns professores não colaboravam, identificando atividades inadequadas para o nível dos estudantes e que inclusive, algumas já vinham com respostas para não “forçar a barra”, devido ao medo e temor de possíveis comportamentos agressivos. Encerra a narrativa identificando que o bom resultado que obteve no Enem deve-se ao fato de ele gostar de ler.

Além de observações mais pontuais, faz uma análise sobre o papel da escola na unidade

383 (.) então eh (.) claro que (1) eh a escola precisaria ser um ponto
 384 forte dentro da unidade porque **é a educação que muda né (.) sabe**
 385 **o que a gente precisa muito (.) lá dentro** (.) é de um tratamento
 386 eh de ser humano o cara conversar com você (.) **dá crédito**
 387 **acreditar ouvir né** tipo assim numa conferência -cê ia lá e falava
 388 (.) você tinha autonomia pra poder falar o que você achava é isso a
 389 gente quer se sentir é ser humano né ser tratado como ser humano
 390 e não como outra coisa né (.) eh então era mais isso (.) na escola eu
 391 acho que é um ponto que deveria ser (.) **em si a educação né** cursos
 392 (.) eh eu cheguei no tempo que eu passei na escola eu consegui
 393 fazer um curso só um (.) mas eu via aqui tipo assim precisaria de
 394 um for- um fortalecimento e tal porque acaba que (.) os=os as
 395 unidades de internação tem os moleque que -tá com 18 19 ano- e -
 396 tá na quinta na sexta série não tem nem o ensino médio né (.) e eu
 397 já sempre gostei de estudar até quando era do envolvimento eu
 398 estudava quando eu fui preso eu -tava estudando né semana de
 399 prova (.) e aí eu -tava indo pra escola e aí eu fui pego indo pra
 400 escola mas eu estudava (.) e aí a escola foi isso eu aprendi (.) eh
 401 conheci muitos professores bom que -tava ali disposto pra ajudar
 402 mas também vi o lado frágil né que é a estrutura que não é a
 403 continuidade e tal (.) não é um planejamento de=de=de=de de uma
 404 escola com uma estrutura melhor né (.) mas é isso foi essa a
 405 experiência que eu passei (.) eh acredito que precisa ser melhorado
 406 tem que ser fortalecido e tal

Nesta análise, o entrevistado destaca que a escola dentro das unidades precisa ser um ponto forte, uma vez que acredita que a educação tem a possibilidade de proporcionar mudanças. Assim, propõe que seja prestado um tratamento humanizado aos jovens, com diálogos, a partir do qual as pessoas possam ouvi-los e, sobretudo, reconhecê-los em suas especificidades.

O jovem relembra, como exemplo, a participação na Conferência Distrital, na qual vivenciou a experiência de ter autonomia para expressar suas ideias. Expressa o desejo de que os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas sejam tratados como seres humanos e não como outra coisa.

Retoma as proposições sobre a escola e enfatiza que um ponto que deveria melhorar é a oferta de cursos, inclusive para atender estudantes com defasagem escolar que ainda não concluíram o ensino médio. Destaca que, além de gostar de estudar, o fato de se envolver em atos infracionais não o distanciou da escola, e relembra que foi preso indo para a escola em uma semana de provas. Faz uma síntese sobre a sua percepção da escola que apesar de ter conhecido professores que estavam dispostos a ajudar, também percebeu um lado dessa instituição que ele denomina de “frágil”, falta de estrutura, de continuidade de planejamento, assim aponta que deve haver melhorias.

Por meio de uma pergunta imanente, a entrevistadora o provoca a falar sobre o significado da palavra ressocialização.

472 Y: Você falou muito essa palavra né ressocialização o que isso
473 significa dentro de uma unidade o que isso significa pra você
474 Cm: Dentro de uma unidade (.) eh no papel ressocialização é bonito (1)
475 é lindo (.) mas dentro das unidades não existe (1) existe uma
476 tentativa, da minoria de fazer isso acontecer mas com a estrutura
477 reduzida eh com pouco acesso acaba que eles ficam meio limitado
478 mas eu vejo que muitos tentam mesmo (.) eh muitos querem que a
479 ressocialização dá certo mas eles as ferramentas que eles têm (1)
480 ainda não é suficiente (.) porque o que acontece é uma roda gigante
481 eh (.) sai um (.) entra outro e ela continua girando sai um (.) entra
482 outro e ela continua girando (.) e aí se não fizer nada pra fazer com
483 que é isso muda (.) eh pra que essa palavra de verdade ela seja
484 efetivada dentro das unidades com a eficácia de pelo menos 95% a
485 gente teria uma mudança enorme eu acredito que se os
486 adolescentes fossem eh tratados da forma que (.) é no papel que
487 eles deveriam que -tá no papel que é pra ressocializar não pra
488 oprimir pra estressar pra desmotivar o moleque (1) teria um
489 resultado diferente

A interpretação de César sobre o significado de ressocialização é que, na legislação do sistema socioeducativo, é uma “linda palavra”, mas não se concretiza dentro de uma unidade.

Percebe que há pessoas que tentam trabalhar no sentido de acontecer a ressocialização, mas que a estrutura e as ferramentas que possuem são limitadas para esse processo.

Assim, ele usa de uma metáfora para analisar o funcionamento da unidade, ao comparar o sistema como uma roda gigante, em que há saídas e entradas de jovens, e a “roda” continua girando, em um movimento repetitivo, sem mudanças na engrenagem e sempre na mesma direção.

Acredita, ainda, que se deve fazer algo para que a palavra ressocialização seja efetivada em práticas concretas e reflete que, se os jovens fossem tratados como os documentos oficiais prescrevem, ao invés de serem oprimidos, estressados e desmotivados, o resultado seria outro, o que evidencia que o sistema ainda traz, em seu cotidiano, vestígios do Código de Menores, prevalecendo o aspecto punitivo em detrimento do pedagógico.

6.1.5 Saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro

Durante a experiência na sua última unidade socioeducativa de internação, César narra

68 Cm: e aí quando eu saí comecei ter minhas saída meus benefício e eu
69 pensava em (1) em trabalho né e aí eu fui pra unidade consegui ter
70 minha saída e ganhar o quin- o quinzenal que aí eu fui pra unidade
71 sistemática lá eles tem um projeto de encaminhar pro mercado de
72 trabalho não é tão forte não consegue ser 100% (.) eh: eh: con-
73 contemplar não consegue contemplar 100% dos moleque mas
74 consegue contemplar alguns né e aí os menino tinha três no meu
75 quarto né que era eu o Eric e o Vitinho e: a gente tinha essa ideia
76 de mudar e tal até morar junto de dia e aí: e aí o Vitinho saiu
77 primeiro (.) e o Eric também eu fui o último (.) e aí o Eric e o
78 Vitinho conseguiram emprego nesse período né (.) a gente
79 começou conseguiu fazer o curso de Coca Cola e aí só abrindo né
80 a mente conhecendo pessoas diferentes já no caminho mesmo
81 caminhando (.) e aí eu consigo sair e arrumar emprego eh: seis
82 meses (.) a minha saída (.) eh me formei dentro da unidade de
83 internação eh tirei uma nota no Enem só que foi ganhei bolsa eu
84 tinha que pagar a outra não tinha condição ainda (.) não consegui
85 ingressar (.) e eu tinha essa ideia também de fazer uma faculdade
86 né de formar (1) e aí eu seis meses (.) eh: após minha saída **eu não**
87 **tinha emprego ainda** (.) fiquei seis meses morando na casa de=de
88 de tia que apoiou (.) eh algumas prima que ajudavam também
89 acreditava **mesmo assim alguns da família não acreditava** (.)

O jovem destaca a conquista de benefícios dentro da Unidade de Saída Sistemática e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, faz uma avaliação crítica ao identificar que esta possibilidade não contemplava todos os jovens. Ao relembrar de momentos vividos com três colegas de quarto, mais uma vez, evidencia a importância de ter se aproximado de jovens

que queriam mudar e compartilhar outras experiências: “a gente tinha essa ideia de mudar e tal até morar junto de dia”.

César destaca a conquista de emprego dos colegas de quarto, enfatiza que conseguiu fazer o curso da empresa Coca Cola e explica que essas novas experiências possibilitaram “abrir a mente” e conhecer pessoas diferentes, traçando novos caminhos. Destaca, também, a conquista de bolsa parcial para cursar o ensino superior, algo que ele trazia como projeto de futuro embora não tenha conseguido ingressar, uma vez que a bolsa era parcial e ele estava desempregado.

O jovem apresenta uma avaliação da sua trajetória biográfica após seis meses de liberação do sistema: não tinha conseguido emprego, morava com uma tia, era ajudado por uma prima e alguns familiares não acreditavam em seu projeto de mudança. Ele dá sequência em sua narrativa abordando o contexto social após a liberação do sistema.

90 Cm: eh o que que eu acho que é muito importante eh=eh o processo
 91 depois que a gente sai da unidade (.) aí a gente começa a ter contato
 92 com tudo de novo (.) ((batendo na mesa)) com a rua com os colega
 93 o=o mundão -tá lá a criminalidade tudo aquilo que você vivia antes
 94 vai -tá lá (.) e aí eu tive a ideia de mudar me afastei das amizade e
 95 comecei querer trabalhar né procurar emprego e falar com o
 96 pessoal conhecido durante esse período fiquei enchendo o saco de
 97 Valeria e de Alberto daquele pessoal que me ajudou daquela rede
 98 que eu tinha contato (.) e: acabou conseguindo no mercado e: (2)
 99 como eu era do Pombal um bairro cheio de=de guerra de gangues
 100 e tal eh o pessoal (1) acho que comentou que eu -tava trabalhando
 101 lá e com uma semana de mercado foram uns cara lá armado e tal o
 102 dono -tava branco lá e falou que eles -tavam procurando um
 103 neguinho e tal e aí eu saí desse mercado também já um pouco
 104 abatido, já querendo desistir falando. poxa eu vou trabalhar e eu
 105 vou perder minha vida e tal

Esse segmento da biografia de César é rico em informações a respeito do período que ele retorna para o meio social. Faz uma interpretação sobre a importância de ter rede de apoio durante o processo de saída da internação, apresentando uma teoria explicativa sobre as razões e a necessidade desse apoio bem como as fragilidades no contato com o meio social da criminalidade. Narra um episódio marcante sobre as dificuldades vividas na permanência no primeiro emprego, em um mercado, em virtude de ser conhecido como alguém que pertenceu ao “Pombal”, um bairro com muita violência, gangues e guerras. Com uma semana que estava no mercado, ter sido procurado por pessoas armadas provocou a sua demissão, o que gerou sentimento de desesperança.

A expressão “mundão” remete ao retorno à sociedade, à liberdade, uma vez que o espaço da unidade é extremamente restrito. Sobre o contato mais próximo como o que denomina “mundão”, ele expõe:

Foi tranquilo a minha volta (.) e aí eu falei pros caras que (.) que -tava saindo de campo (1) que não ia jogar mais no time deles e tal eu falei é velho eu -tô saindo fora mudei eu saí? olhei assim o contexto da rua e aí eu falei eu tô tranquilo olha eu não quero isso pra mim mais não (.) eh **alguns respeitou já no começo** (Entrevistado César, linhas 544 a 548).

César traz mais uma vez uma teoria explicativa, demonstrando mudanças ocorridas nos seus sentimentos e na sua postura em relação a vida. Mostra uma busca contínua por mudança e este movimento o orienta a construir novas experiências, a se proteger, afastando-se de velhas amizades, do meio social da criminalidade, buscando trabalho, apoio em pessoas que conheceu durante o período no sistema e com os quais estabeleceu vínculos.

Assim, o jovem apresenta as motivações que o levaram a não mais cometer atos infracionais

519 Y Interessante muito interessante (.) e o quê que aconteceu após o
520 último cumprimento da sua medida socioeducativa o quê que você
521 pensa que levou você a não cometer mais ato de infracional;
522 Cm Eh eu saí um pouco já disposto né porque eu refleti muito e
523 conversava com muitas pessoas lá dentro e eu (.) eu levava a sério
524 mesmo o que elas falavam pra mim eu não -tava ali conversando
525 com elas só por=por querer sair por querer sair dali não eu queria
526 mudar mesmo porque a história da minha família eu -tava pensando
527 se eu não mudar (.) se eu continuar eu vou preso vai ficar eu e meu
528 irmão preso e vai ficar a minha mãe sozinha (.) quem vai cuidar da
529 minha mãe (.) o meu irmão é pequeno precisa de apoio também
530 quem vai ser o cara que vai é eu é eu eu pensava assim e aí quando
531 eu saí né teve umas dificuldades (2) mas depois que aconteceu isso
532 (.) comigo no mercado e no mesmo dia eu consegui emprego eu
533 falei (1) eu posso passar pelo que for mas eu não volto mais (.) e
534 quando você conhece o mundo do trabalho você conhece pessoas
535 novas você conhece pessoas de ideia diferentes ((batendo na
536 mesa)) (1) você fica mais eh=eh impressionado ainda e você fica
537 mais eh (2) como se diz você fica mais é (2) **apegado** naquele
538 mundo ali (.) é como se você bebesse água de uma **torneira** e
539 depois você beber água de um filtro (.) e você não vai querer beber
540 da água da torneira porque a do filtro é melhor; (.) é isso (.) depois
541 que eu entendi (.) eu falei eu agora se eu ficar desempregado eu
542 vendo até balinha no sinal mas (.) eu não volto mais pra essa vida
543 (.) eh eu sei meio que já com a cabeça um pouco (.) eh=eh
544 fortalecida

Ele inicia sua narrativa com uma explicação de fundo acerca das reflexões e conversas durante a internação que contribuíram para acreditar que era possível mudar. Nesse processo, César compreendeu que, se não mudasse de atitudes, o único caminho seria o sistema prisional,

ficando apreensivo com o futuro de sua família. E, apesar do preconceito sofrido em seu primeiro emprego, ele vivenciou no mundo do trabalho ideias diferentes e percebeu que, caso conseguisse se vincular, mesmo diante das dificuldades, era capaz de pertencer a essa nova realidade. Finalizou com outra metáfora, característica presente em sua narrativa, comparando o mundo do crime à água de torneira, e a vida sem o crime à água filtrada.

A vontade de traçar outros caminhos é tão forte que César tem consciência de que precisava de ajuda devido às condições como saiu da sua última sentença

(.) tipo né você sai sem nada né saí sem nada né era uma tia que dava 50 reais: (.) era uma avó me dava 100 reais: (.) pra você ir comprando as coisas e construindo do zero (.) eu saí e não tinha nem roupa também (.) saí zerado sem roupa sem nada foi aos poucos essa construção (.) eh (2) eu fui focado num momento de ser ajudado eu sabia que eu precisava ser ajudado (Entrevistado César, linhas 552 a 557).

Nesse sentido, o jovem prossegue sua narrativa:

106 Cm mas, **no mesmo dia do mercado** (.) eh: a namorada do meu primo
107 falou que ela trabalhava numa escola numa lanchonete de escola
108 particular de segunda a sexta e aí eu falei pra ela poxa arruma lá de
109 segunda a sexta pra mim -tava reclamando né (.) e aí **consegui**
110 **nesse lugar** o pessoal gostou de **mim** e aí com três meses (.) o meu
111 tio conhecia o dono (.) e ele comentou que eu era egresso aí eles
112 me mandaram embora; (.) aí eu mudei pro Paranoá fui morar com
113 uma prima minha ela me ofereceu um quarto mudei pro Paranoá e
114 fiquei mais três meses desempregado correndo atrás consegui vaga
115 no IFB e consegui um curso de: eh de encaminhamento ao mercado
116 de trabalho Júlio (.) Júlio Faria conseguiu pra mim (.)

Aqui ele narra outro episódio no qual ter passado pelo sistema socioeducativo impactou negativamente a sua inserção no mercado de trabalho, quando, após conseguir um emprego em uma lanchonete de escola particular, foi novamente demitido em razão de o empregador saber que ele era egresso do sistema socioeducativo.

Essas experiências demonstram as barreiras enfrentadas até aquele momento, pois, além de ser julgado pelo lugar de onde vinha, desvelando o preconceito social, o fato de já ter sido associado à criminalidade definiam o seu destino.

Até então, César evidencia uma trajetória biográfica marcada pelo preconceito, abandono e sobreposições de vulnerabilidades que enfrentou para se reestruturar na vida. Dependia de familiares como uma avó, uma tia e até mesmo uma prima, para ter onde morar.

Ao conseguir vaga em um curso no Instituto Federal de Brasília (IFB) que poderia encaminhá-lo para o mercado de trabalho, o jovem relata:

116 e aí eu: (.) quando eu ia começar minha inscrição no curso minha
 117 prima me falou que: que tinha uma oportunidade no restaurante (.)
 118 essa prima que -tava me ajudando ela conseguiu e eu fui lá nessa
 119 entrevista né dei o meu melhor, e o cara gostou de mim e falou que
 120 não ia me mandar mais embora (.) falou poxa vai ficar com nós aí:
 121 vai assinar a tua carteira e aí assinou minha carteira e eu comecei
 122 fazer vestibular comecei a entender né (.) o vestibular (.) e aí
 123 quando eu fui fazer o meu primeiro vestibular **meu Deus** (.) era
 124 tanta informação não sabia por onde começar comecei ler (.)
 125 comecei eh entender mais de vestibula:r e tal comecei a fazer né fiz
 126 fiz na UDF (.) fiz na na: na UNIP aí fiz na Anhanguera aí me=me
 127 ligaram alguns a bolsa muito cara e tal e aí a mulher me ligou e
 128 falou que eu tinha conseguido 75% numa bolsa né de **RH** aí eu não
 129 sabia o quê que era né °o que é RH pra quê que serve isso° fui
 130 pesquisar né fui ler quais as matéria que e aí eu falei sabe de uma
 131 (.) eh eu vou estudar eu agora -tou trabalhando consigo pagar (.) eu
 132 vou estudar comecei a fazer a faculdade (.)

O esforço de César em consolidar sua ideia de mudança começa a se materializar após 6 meses em liberdade, quando consegue um trabalho com carteira assinada e inicia um processo de entender e fazer vestibulares. No seu primeiro vestibular, afirma que as informações eram tantas que ele teve dificuldade em começar. Após três tentativas de exames em faculdades privadas no DF, surgiu a possibilidade de pagar os estudos em nível superior com uma bolsa de 75% em um curso de Recursos Humanos. Embora desconhecesse sobre o objetivo do curso, pesquisou, leu as matérias e decidiu estudar já que estava trabalhando e podia pagar os custos.

Assim após iniciar um curso de nível superior relata que

133 e aí com três meses de faculdade com seis de emprego eh o
 134 movimento do mercado ((batendo na mesa)) **cai** e eu já sabia que
 135 eu -tava na mira que eu era o mais novo do=do=do=do=do
 136 restaurante (.) e aí eu comecei contactar os contato que conseguia
 137 quando eu conheci durante o tempo dessa caminhada minha fui
 138 falando com um falando com outro que tinha entrado na faculdade
 139 e não queria trancar (.) era um sonho e tal conseguiram uma
 140 entrevista pra mim e eu fui na entrevista da WWF com **aviso**
 141 assinei meu aviso, o chefe chamou lá falou que infelizmente ia ter
 142 que me mandar embora eu falei agradeço pela oportunidade através
 143 desse emprego eu consegui ingressar na faculdade (.) muito
 144 obrigado e tal agradecei ele sou grato por isso (.) e aí consegui a
 145 entrevista fui nessa entrevista eu pensei só numa coisa (.) eu falei
 146 ((batendo na mesa)) essa vaga é minha e ninguém me tira (.) da
 147 WWF (.) e aí a entrevista eh pelo CESAM que é uma instituição
 148 que eles encaminham pro mercado de trabalho (.) eh: (1) eles
 149 conseguiram e falou ó César aqui às vezes a gente que escolhe mas
 150 essa=essa=essa essa instituição WWF é uma ONG não
 151 governamental ela é internacional é muito grande e: (.) eu -tá bom,
 152 fui lá na entrevista e falei pra elas (.) entrevistei na verdade eu que
 153 entrevistei @elas@ não deixei elas me entrevistar (.) e aí eu falei
 154 que precisava que era um sonho e tal que tinha uma (manha) assim
 155 (.) que sempre foi difícil mas eu -tava disposto a aprender e
 156 consegui **consegui** (.) entrei na Anhanguera (.) e aí entrei na=na
 157 WWF (.) contrato dois ano falei ufa eu vou conseguir formar um

158 salário mínimo eu falei consigo continuar pagando a minha
159 faculdade (.) então eu já -tava feliz porque de qualquer forma eu
160 consegui (.) concluir minha graduação,

Então, com três meses de curso e seis meses de emprego com carteira assinada, ele sentiu que iria ser demitido novamente. Diante dessa possibilidade, mais uma vez, teve uma atitude ativa e entrou em contato com pessoas conhecidas, buscando apoio, e essa iniciativa era motivada pelo fato de não querer parar os estudos em andamento.

Ainda cumprindo aviso prévio, conseguiu uma entrevista em uma organização não governamental e internacional, chamada WWF. Relata que neste momento compartilhou suas necessidades, dificuldades e sonhos, destacando a determinação em ser selecionado para aquela vaga. Parece que passou uma mensagem de um jovem confiante e disposto a aprender.

César conseguiu o emprego na WWF com um contrato de dois anos e, preocupado com a sua formação, mais uma vez, expõe que a condição de ter o ensino superior estava diretamente relacionada a um vínculo empregatício estável.

Assim, conquistou um emprego no qual ganhava um salário-mínimo, conseguiu uma bolsa de estudos, pagou a sua faculdade e tinha um lugar para morar, ainda que improvisado. Então ele expõe um sentimento, “eu já estava feliz, porque de qualquer forma eu consegui concluir minha graduação”.

Dando continuidade a essa mesma temática, o jovem narra

160 (.) e aí eh: no meio dessa caminhada toda apareceu eh: (.) o acelera
161 (.) não (.) apareceu: eh um projeto que oferecia **cursos** (.) eh
162 gratuitos e aí eu comecei fazer curso de administrativo aí de manhã
163 eu estudava (.) e ia pro curso à tarde eu ia pra pra pra ONG e à noite
164 eu ia pra faculdade os **três turnos** preenchido (.) eu -tava chegando
165 **cansado** mas eu -tava feliz porque eu -tava aprendendo tudo aquilo
166 (.) fiz um curso me formei na assistência administrativa desse curso
167 eh: (.) com um ano de=de WWF o Alberto se vai sair a deputado
168 distrital né concorrer eu me ofereço pra ele porque eles me
169 ajudaram **muito** nesse período (.) ele a Valéria todo mundo aquela
170 rede daquele pessoal que eu conheci que eram os os mais próximo
171 (.) e aí eu falei conte comigo nessa: nessa campanha tua aí vou te
172 ajudar você me ajudou eu quero retribuir e tal e fomos juntos pra
173 campanha (.) Alberto ganha (.) eh eu criei uma expectativa mas
174 descriei que tinha muita gente **grande** trabalhando na campanha
175 dele e eu tinha lá o meu emprego também né era jovem aprendiz
176 recebia um salário -tava feliz (.) mas me ligaram né, **Valéria Mota**
177 que me ligou (.) aí eu atendi o telefone e ela falou César -tou te
178 ligando pra te dizer que vai ter a reunião da equipe, que vai
179 trabalhar com o Alberto (.) chega o coração esfriou assim eu falei
180 caralho; não acredito eh aí fiquei caladinho não contei pra ninguém
181 da família dei uns grito lá sozinho pulei lá no quintal de casa
182 sozinho (.)

Conta que participou de um projeto “Acelera” que ministrava cursos gratuitos, fez cursos na área de administração e descreve a sua rotina naquele momento, pela manhã fazia cursos, à tarde trabalhava na organização não governamental (ONG) e à noite cursava a faculdade e enfatiza “os três turnos preenchido”, fazendo assim uma avaliação de seu processo biográfico: “eu tava chegando cansado, mas eu tava feliz, porque eu tava aprendendo tudo aquilo”.

O jovem se coloca como alguém que quer aprender e que estava feliz em aprender, por isso estava sempre em busca de processos formativos, tinha os três turnos preenchidos com formação, qualificação e novos aprendizados e ainda, por meio de uma rede de apoio, conseguiu outra oportunidade de trabalho que lhe propiciou profundas mudanças na sua trajetória de vida.

Após se formar como assistente administrativo e um ano trabalhando na WWF, ofereceu-se para trabalhar na campanha de um deputado distrital que fazia parte de uma rede de pessoas que o ajudaram. O deputado ganhou a eleição, e César indica ter criado expectativas quanto à possibilidade de trabalhar na equipe desse político, embora acreditasse ser esse um sonho distante e pouco provável. No entanto, o jovem comemorou entusiasmado quando foi chamado para uma reunião da equipe do deputado, momento em que sentiu que seu coração esfriou e, calado, não quis contar para ninguém da família, emocionou-se ao lembrar dessa experiência e relata que “dei uns grito lá sozinho pulei lá no quintal de casa sozinho.

Sobre essa nova fase profissional, o jovem relata

182	e aí outro processo né eh: (.) outra história já aí nunca -tive na
183	Câmara Legislativa (.) aí vai tomar posse cara eu segurando aquilo
184	doido pra gritar que tinha conseguido mas fiquei calado no dia do
185	meu aniversário saiu a nomeação aí eu mostrei pra algumas pessoas
186	mostrei pra tia mais fofoqueira da família e falei bem assim não
187	conta pra ninguém não, que eu já sabia que ela ia espalhar né (.) e
188	aí ela espalhou tudo a notícia aí os que me <u>criticaram</u> falaram que
189	eu ia que eu ia: que era só fachada que era pouco tempo tiveram;
190	tiveram que ir lá me dá parabéns parabéns aí eu falei é isso (.) e aí
191	na Câmara Legislativa um ano <u>deslumbrado</u> né (.) passei um ano
192	<u>deslumbrado</u> naquilo tudo nossa trabalhando com fera com essas
193	pessoas todas maravilhosas caralho des- um ano de deslumbração
194	assim mesmo besta (.) mas buscando entender tudo

Para César, conseguir o emprego na Câmara Legislativa representou o início de um novo processo profissional, tomar posse no dia do seu aniversário permitiu a ele anunciar sua conquista, principalmente para quem não demonstrava acreditar no seu processo de mudança.

O alcance do cargo de assessor parlamentar configura-se como uma grande virada biográfica na história de César e representa um desafio, no qual ele teria que conviver em um

espaço social até então desconhecido. Sua narrativa mostra que por meio dessa conquista conseguiu superar a certeza de fracasso que muitos tinham sobre ele. Aqui sentiu a força da sua conquista, sintetizando um sentimento de vitória e afirmando que passou um ano deslumbrado buscando compreender o funcionamento do novo ambiente de trabalho.

Um movimento constante da sua narrativa é a capacidade de fazer avaliações e teorias comentadas sobre as suas experiências (“um ano, mas um ano foi assim deslumbrado (.) agora já entendi como é que funciona a casa (.) eh: já três anos né já um ano foi com deslumbramento os outros já foi, mais de aprendizagem mesmo já pegando eh: eh: a onda de como é que funciona o sistema da casa”). Mesmo após a conquista de um novo cargo, César destaca novamente a busca por aprender e a conclusão de outros cursos formativos no seu novo trabalho. Nesse sentido, aborda:

212 fiz alguns curso já tenho uns três cursos da Câmara Legislativa eh:
213 (.) de projeto legislativo eh: (.) tem outro de ambientação (.) uns
214 três curso já que eu tenho eh: (1) e hoje lá na Câmara eh: depois
215 me formei né me formei a graduação aí -tava já buscando a minha
216 pós aconteceu a pandemia né todo mundo entrou nessa situação; (.)
217 mas hoje eu -tou eh: (1) com 24 ano formado né (.) eh: (.) tenho;
218 uma graduação de gestor de recursos humano; (.) eh: -tou em busca
219 da minha pós agora

Até a data da entrevista, relata que já conhecia todo o prédio e os serviços que poderia oferecer, que se adaptou ao ambiente e aprendeu muito. Apontou que fez três cursos na Câmara Legislativa, de projetos e ambientação, concluiu a graduação e estava buscando uma pós-graduação quando chegou a pandemia do coronavírus.

Em forma de síntese, faz uma avaliação geral sobre os acontecimentos da sua trajetória, constatando que, aos 24 anos, é gestor de recursos humanos e demonstra desejo em continuar sua formação.

Durante a sua trajetória, após sair do sistema socioeducativo, César consegue conciliar trabalho e estudo, demonstrando até aqui uma dura realidade de um jovem pobre, negro e egresso do sistema socioeducativo em que possuir um vínculo trabalhista, concluir a graduação, ter uma moradia distante da criminalidade, conhecer uma rede de pessoas dispostas a ajudá-lo foram determinantes para sua virada biográfica, ou seja, para construir uma ruptura com o cometimento de reiterações infracionais. Além desses fatores, o jovem destaca:

544 porque quando eu saí (.) eh veio os moleques (.) o crime nunca vira
545 as costas pra você ele sempre vai -tá te olhando -tô te esperando a
546 hora que você precisar eu -tô aqui (.) você quer agora você quer
547 depois ele não desiste de você (.) você já viu uma frase que fala eu

548 saio daqui mas não sai de mim (.) é ele não vai sair de você não (.)
 549 você saiu dele mas ele -tá ali olhando pra você se você quiser uma
 550 parada vai ter um que vai te oferecer quando eu sair foi assim me
 551 ofereceram me ofereceram droga me ofereceram isso me deram
 552 dinheiro (1) mas (.) eu não não me apegava aquilo mais (.) eu -tava
 553 focado em mudar (.) foi difícil foi (.) passei por vários altos e baixos
 554 não na cara humilhação mas é isso eu -tava disposto (.) fui um cara
 555 resiliente (2) você tem que -tá disposto também (.) fui um cara
 556 resiliente também nada nada muda se você não mudar eu também
 557 fui mudando eu mudando eu (.) e hoje eu consegui (.) não foi fácil
 558 mas (.) eh (3) consegui

César evidencia que o funcionamento das relações no mundo do crime é acolhedor, cuidadoso e oferece ajuda com dinheiro, além de não desistir dos jovens porque está sempre por perto, o que define esse lugar como sedutor e inclusivo. Descreve a dinâmica do crime que contrapõe tudo que ele viveu após sair da unidade. Encontrou uma sociedade que discrimina, apresenta preconceito, intolerância e desconfiança, assim exclui e, como ele mesmo diz, “não oportuniza segunda chance”:

se eu chegar e falar que é egresso (1) pronto eu perdi ali a oportunidade infelizmente existe isso (.) eh dizem que (1) a gente tem a segunda chance que a sociedade dá a segunda chance mas a sociedade não quer saber de segunda chance não é você que corre atrás (.) a oportunidade é você quem corre atrás (2) é isso (Entrevistado César, linhas 651-655).

Então, o jovem explica vários aspectos de exclusão social que passou. Exemplifica supondo que, caso ele fale em uma entrevista de emprego que é egresso, será descartado; para ele, infelizmente, existe essa possibilidade, e complementa o seu raciocínio afirmando que jovens que já tiveram vínculo com a criminalidade não têm uma segunda chance, tomando para si a responsabilidade de correr atrás de novas oportunidades, porque, para ele, a sociedade não facilita. Reforça o esforço individual e em rede na mudança da sua trajetória biográfica.

Nesse contexto, a entrevistadora questiona

629 Y: Você já sofreu alguma discriminação ou algum constrangimento
 630 Cm: **Já**
 631 Y: por ser egresso
 632 Cm: Já discriminação por ser egresso eu perdi emprego né (.) perdi o
 633 emprego porque o cara até pelo meu jeito de vestir né porque quando
 634 eu eu tinha muita roupa que dizem que é o kit peba né essas roupas
 635 que os caras eh caracteriza como maloqueiro né (.) então eu tinha
 636 muita roupa eu tinha essas roupas e eu usava isso e o dono às vezes
 637 me via lá na frente e falava não não fica aí não porque os outros vai
 638 pensar e tal, (.) **a gente aprende também né** às vezes eu sofria com
 639 umas discriminação e eu não entendia que aquilo ali era
 640 discriminação (.) hoje eu identifico né naquele tempo não
 641 identificava tanto; (.) mas foi isso eu sofri essa=essa discriminação
 642 o cara me mandou embora a gerente gostava de mim era 3 donos e

643 tal 3 donos um era de=de=de designer o outro contratação e o cara
 644 não gostou de mim e aí depois eu descobri que foi um tio que
 645 comentou que eu era egresso e tal o cara ficou com medo e daí
 646 começou a falar que eu era mala que tinha que ficar de olho mesmo;
 647 e acabou que ele me mandou embora. (.) acontece infelizmente ainda
 648 tem (.) se numa entrevista eu chegar e for falar que sou egresso **eu -**
 649 **tô descartado**

Fala que a situação de perder o emprego foi movida por discriminação, e a atribui ao fato de vestir-se com o “kit peba”, o que é definido por ele como um conjunto de roupas que as pessoas caracterizam como de maloqueiro. O jovem faz a reflexão de que, naquela época, não entendia que ter a desconfiança das pessoas e ser caracterizado como “mala” era discriminação e segue relatando que, hoje em dia, consegue identificar quando sofre isso.

A entrevistadora solicita que ele fale sobre o significado de “kit peba”

656 Y: Fala um pouco mais sobre esse (.) kit peba
 657 Cm: Então o que acontece é porque a gente quando é jovem (.) a gente
 658 quer andar (1) como o nosso meio anda né (.) se todo mundo -tá com
 659 aquela roupa ali eu vou usar uma roupa parecida daquela ali (.) é a
 660 questão de (.) de você eh (.) querer -tá com uma roupa cara e essas
 661 roupas é cara essas roupas é cara essas roupas coloridonas esses
 662 conjuntos aí **não é barato não** é roupa cara a gente quer ter as coisas
 663 cara de marca pra mostrar que tem e tal é meio que coisa de (3) **status**
 664 pronto (1) defini; (.) é isso (.) kit peba é o status (.) é a gente querer
 665 ser ali e tal usar juliette e tal não é porque é bonito hoje eu olhava as
 666 minhas fotos quando eu usava as minhas roupas antes nossa, **que**
 667 **vergonha gente que vergonha o quê que era aquilo gente como é**
 668 **que eu me enxergava que eu achava bonito nossa quando eu saio**
 669 **por aí que eu olhei as minhas roupas e eu falei não eu vou dar**
 670 **isso aqui tudo eu não quero nada disso aqui não que horrível isso**
 671 **aqui é isso é status é isso o kit peba é status porque além de ser**
 672 **caro é feio (.) hoje eu olho eu acho que eu não tenho roupa assim**
 673 **nunca** hoje as minhas roupas são simples eu aprendi até (.) olha aí
 674 tá vendo eu aprendi até se vestir bem @até de moda a gente
 675 aprende@ porque @pelo amor de Deus@ @(1)@ é triste é isso olha
 676 eu tenho um primo que não é envolvido mas adora essas roupinhas
 677 **cara e pra -tá tipo assim num status de playboy correntinha de**
 678 **prata e tal** não hoje o máximo que eu uso é um relógio (.) é isso
 679 peba é status e além de ser status né é uma característica criada pela
 680 PM pra te parar né (.) **é::** porque você é suspeito você -tá com uma
 681 roupa daquela é o kit peba é suspeito -tá vendo tem isso também e a
 682 corporação ela tem lá o perfil que ela caracteriza como peba (.) um
 683 bandido (.) -tá vendo tem isso também
 684 **Ah já fui parado muito por causa dessas roupas e tal** (.) eh
 685 realmente é isso mesmo que eles fazem (2) te caracteriza pela roupa
 686

César define, com ênfase, que o “kit peba” é *status*, significa usar roupas e acessórios caros e de marcas conceituadas, que geralmente são coloridos e parecidos com aqueles do grupo de pertencimento do meio. Retoma o conceito de “peba” explicando que, além de *status*, é uma

característica criada pela Polícia Militar para abordar os jovens, porque estar vestido com o “kit peba”, na visão de César, o caracteriza como bandido.

Hoje ele rememora aquela forma de vestir e enfatiza que sente vergonha, com certa indignação, questionando suas motivações para, em alguns momentos, ter achado aquele estilo bonito. Ele afirma que se desfez do seu “kit peba” e que aprendeu inclusive a se vestir, ter um novo estilo faz parte do seu processo de mudança. A narrativa sugere que o jovem quer se despir do estigma do elemento suspeito.

A partir dessa nova roupagem construída pelo jovem, a entrevistadora questiona sobre suas projeções de futuro

879 Y: E como que você imagina a sua vida daqui a cinco anos assim (.)
 880 vamos falar um pouco sobre os planos pra sua vida
 881 Cm: É eu quero -tá pós graduado (.) e eu quero já ter (.) minha casa
 882 própria (.) e já ter (3) viajado pela europa, (2) eu imagino assim (1)
 883 eh: (1) não penso (2) em:: (.) outra coisa o meu foco é mais me
 884 formar estudar eh fazer a minha pós-graduação e:: conseguir
 885 comprar o meu imóvel (1) eh e viajar eu penso muito em viajar
 886 agora eu tô um cara que só pensa em viagem @(4)@

César tem planos de fazer uma pós-graduação, ter uma casa própria e viajar pela Europa, seu projeto está relacionado a progredir nos estudos e ter novas experiências. A vivência nesse novo meio social e profissional despertou o desejo de viajar, expandindo seus horizontes, possibilitando de experimentar uma nova vida, ultrapassando limites e conquistando o direito de sonhar e viver, como todo jovem deveria ter.

230 mas eu acredito que: (.) é trabalhar também né e: continuar
 231 buscando conhecimento eu hoje eu sou viciado em conhecimento -
 232 tou agoniado pra fazer a minha pós mas já me inscrevi no IFB de
 233 novo (.) e: é isso um pouco aí da minha historia (.) eh: (1) se você
 234 quiser fazer mais algumas pergunta; (.) -tou aberto

César é um jovem que demonstra projetos e planos relacionados a uma perspectiva formal, estudar, trabalhar e buscar conhecimentos. Apresenta uma autoavaliação biográfica quando afirma que é uma pessoa viciada em conhecimentos.

Mesmo sem o apoio de uma política pública de proteção e acompanhamento ao jovem egresso no DF, César é movido por uma determinação e disposição em compartilhar novas experiências, para tanto, durante sua trajetória biográfica – marcada pela experiência nas unidades socioeducativas, a conquista do primeiro emprego com carteira, o vestibular, a conclusão de um curso superior, a conquista de um cargo na Câmara Legislativa –, mantém-se

na posição de aprendiz insaciável diante de novos desafios, por isso buscou, em projetos e pessoas, com as quais ele estabeleceu vínculo, o apoio para superar a sua realidade; percebe-se, assim, que o movimento de trajetórias positivas (curvas ascendentes) geraram ações que fortaleceram seu projeto de futuro e sua condição de vida.

6.1.6 Síntese da narrativa

O jovem César de hoje demonstra um sentimento de vergonha ao lembrar do jovem que foi. Mantém distância do passado na forma de vestir-se, na forma de narrar, como se o distanciamento dos fatos contribuísse para que não se associasse ao que passou. Incorpora uma outra roupagem para caber em outros espaços. Assim como fez com as roupas que caracterizavam um “peba”, parece que ele se despiu também de suas experiências infracionais, e essa elaboração faz com que ele narre a sua história de vida, às vezes, observando-se como se estivesse de fora, como se analisasse uma outra pessoa e colocando-se como alguém que pode ajudar aqueles que precisam.

O foco da sua orientação é centrado na superação, concretizando uma virada biográfica. Assim, como metáfora de foco, identificamos uma orientação do discurso que mostra a possibilidade de “abrir a mente” e executar “super ações” para ultrapassar os limites de uma vida que parecia já estar escrita e determinada socialmente.

Nesse sentido, sobre experiências na vida infracional, sua narrativa é centrada no processo de mudança, conforme verbaliza “hoje em dia ainda mais eu porque a gente se blinda né hoje eu aprendi pra uma pessoa, derrubar a minha autoestima hoje tem que ser muito forte né; mesmo tem que ser fera porque eu me vejo todo dia eu me olho no espelho e tal me gosto é o que importa é a gente se gostar” (Entrevistado César, linhas de 1027 a 1031).

Contrariamente ao espelho do início da narrativa, que teve o irmão como reflexo, após os acontecimentos e as experiências conjuntivas que contribuíram para o rompimento e um distanciamento de uma vida social do “não envolvido”, César se olha todos os dias no espelho e gosta do que vê na exibição de uma nova identidade. Ele se espelha em si e quer servir de espelho para os outros. Em vários segmentos da sua narrativa, coloca-se como alguém que pode ajudar a mudar a vida de outros adolescentes, de primos, de amigos e, até mesmo, do irmão, uma vez que ele conquistou uma mudança biográfica radical da sua trajetória. Por isso, o jovem narra a sua história evidenciando os acontecimentos que envolvem seu empenho em mudar sua trajetória e suas ações positivas.

César destaca seu gosto pela leitura e que se escondeu da dureza da vida em privação de liberdade nos livros, apontando que, ao mesmo tempo em que sonhou com outras possibilidades, essa foi a força para construir alternativas às dificuldades vividas e principalmente concluir o Enem.

Sua biografia demonstra uma trajetória densa, marcada por eventos negativos – curvas descendentes – dentro de um contexto social condicionado e imprevisível, com momentos de desânimo e sofrendo com desemprego e preconceitos raciais e sociais. As trajetórias positivas – curvas ascendentes – evidenciam novos posicionamentos sociais, a conquista de empregos, moradia segura e ensino superior, as novas possibilidades de ação e um desdobramento de sua identidade ao conseguir romper com a trajetória de criminalidade, que *a priori* seria seu único destino (Schütze, 2013).

6.2 Diego: “você tá meio que preso, só a sua mente voa”

[...] nunca queria ter me envolvido em nada com relação eu queria ter tipo como é que se diz uma condição de viver o suficiente tipo bem né viver bem quem é que não quer ter uma condição de vida boa normal, assim ir no mercado e não voltar nenhuma coisa pra trás alguma coisa assim do tipo, entendeu, de não ver nada faltando na panela então, tipo isso bate aí bastante martela bastante na mente então poxa o quê que eu vou fazer ou eu vou me espelhar num traficante alguma coisa do tipo e vou entrar logo nessa vida do crime (Entrevistado Diego, linhas 423 a 431).

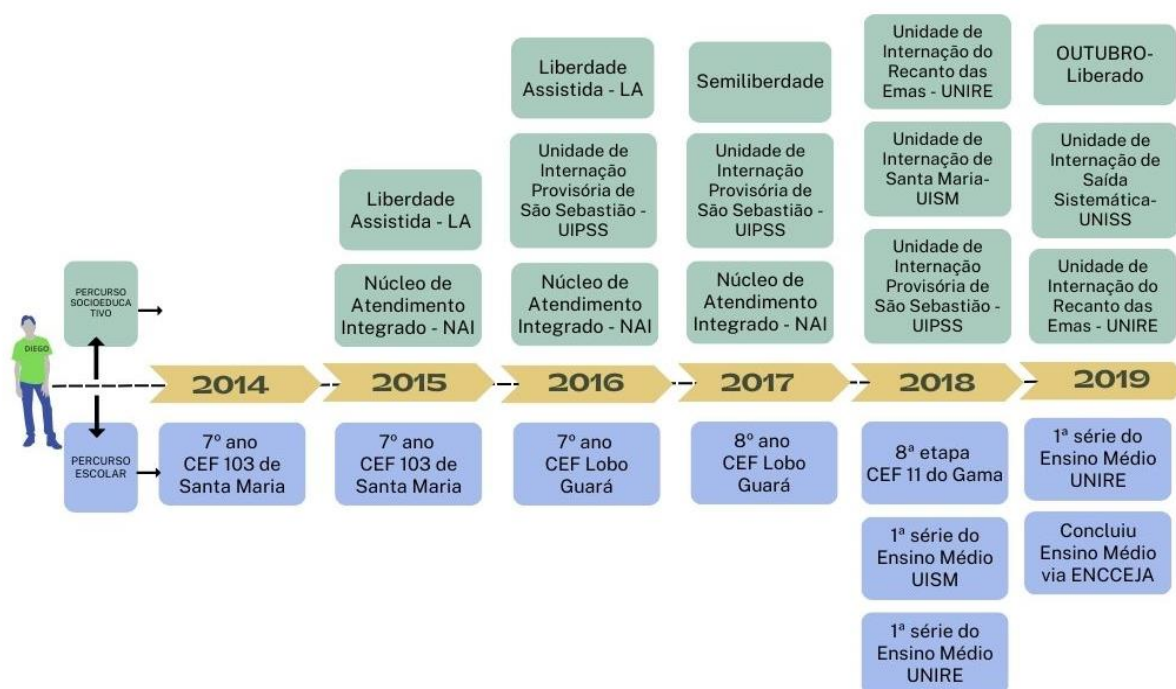
6.2.1 Sobre o entrevistado

Diego nasceu em 28 de abril de 2000, tem 21 anos e declarou-se branco. É solteiro, não tem filhos e vive em um barraco no terreno da família da namorada na região do Jardim ABC, Estado de Goiás, no entorno de Brasília. Tem dois irmãos por parte da mãe e um irmão por parte de pai. Diz não ter religião, mas acredita em Deus. Nasceu na região administrativa do Gama no Distrito Federal. Declarou que não tem nenhum membro da família que cumpriu medida socioeducativa ou pena no sistema prisional. Diego permaneceu vinculado às medidas socioeducativas por cinco anos, o roubo foi seu primeiro registro de ato infracional, aos 13 anos. Dois anos após foi apreendido e encaminhado, pela primeira vez, a DCA.

Em relação a essa trajetória, é importante realçar que em 2015, quando foi sentenciado, estava repetindo o 7º ano do ensino fundamental, em 2016, repetiu, novamente, o 7º ano, foi encaminhado pela primeira vez à Unidade de Internação Provisória de São Sebastião, ficando lá por, aproximadamente, uma semana. Já em 2017, matriculado no 8º ano, foi encaminhado, novamente, para a UISS, pelo período de 45 dias. Em seguida foi vinculado à medida de

semiliberdade. Diego foi vinculado à medida de internação estrita aos 17 anos, faltando apenas um mês para completar 18 anos. Ao chegar na internação, estava matriculado no 8º ano e concluiu a 1ª série do ensino médio. Em 2019, concluiu o ensino médio, na “escola da unidade”, através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Ainda em 2019, foi liberado aos 19 anos. Essa trajetória pode ser observada na Figura 11.

Figura 11 – Percorso socioeducativo e escolar do jovem Diego



Fonte: Elaborada pela autora, com base na análise e comparação dos dados documentais do SIPIA e Histórico Escolar.

6.2.2 A entrevista narrativa-biográfica com Diego

Meu contato com o Diego deu-se por intermédio do informante César. Começamos a conversar por WhatsApp, em junho de 2021, e, devido às dificuldades do momento pandêmico, de adequar local e horário para a conversa, a entrevista aconteceu em setembro de 2021. Combinei de encontrá-lo na rodoviária do Plano Piloto e seguimos para a UNB, onde havia conseguido uma sala de estudos. A entrevista ocorreu na parte da manhã, porque, naquele dia, Diego conseguiu mudar o horário de trabalho para o período da tarde e noite. Conversamos por um bom tempo antes de ligar o gravador; expliquei-lhe sobre o projeto, a condução da entrevista e as questões éticas envolvidas. No início da entrevista, Diego demonstrou muito nervosismo e

em alguns momentos até certo constrangimento. A entrevista durou aproximadamente 55 minutos, e, após a gravação, não houve continuidade de outros assuntos.

6.2.3 Meio social, familiar e contexto infracional

Diante de uma pergunta abrangente, por parte da pesquisadora, sobre contar a sua história de vida, o jovem relata:

01 Y: Diego eu gostaria de conhecer um pouco sobre a sua história de vida
 02 (.) e fique à vontade pra falar sobre tudo que você quiser
 03 Dm: Então meu nome é Diego (.) hoje eu tenho: 21 anos né (1) minha
 04 história de vida:: assim é bem simples né foi bem simples comecei:
 05 (2) eu cresci na Santa Maria ali por aquela região mas eu morava no
 06 Boa Vista aí após a minha avó morrer (1) minha mãe mudou pra lá
 07 junto com meu pai (.) e assim tipo de criação né fui criado por um
 08 pai adotivo (.) aí:: convivemos um pouco na Santa Maria até a
 09 separação onde minha mãe se divorciou dele e eu fui criado por ele
 10 mesmo (.) e ficamos ali nesse: nesse convívio aí por eu acho que uma
 11 questão de convivência e tudo mais começou a gerar vários conflitos
 12 assim tipo realmente não deu certo (1) eu voltei lá pra morar com a
 13 minha mãe, só que tipo lá na minha mãe as condições são bem tipo
 14 assim: (.) conturbado- conturbadoras digamos assim né (.) tem vários
 15 conflitos de convivência assim também:: (.) ela: é alcoólatra também
 16 (.) ela tipo não tem uma renda então tipo mesmo que quando eu
 17 pequeno assim eu sempre:: fui eu que sustentou a casa desde os 12
 18 anos eu trabalho assim na rua trabalhei, na feira assim muito tempo
 19 (.) () vendia balinha na rua por muito tempo também eu vendi
 20 (.) **teve, uma hora que eu fiquei com raiva** de todo mundo logo e:
 21 falei (.) tacar tudo aí e tacar fogo em tudo entendeu (.) aí teve:: isso
 22 aí; (.) acabei na=na internação aí (1) e hoje -tamo aí trabalhando (.)
 23 o que mais °é isso aí° @(.)@ (1) °mais alguma coisa você acha
 24 importante eu falar°

Diego começa a narrar sua história classificando-a como simples. Resgata os períodos em que morou nos bairros Boa Vista e Santa Maria. Morava em Boa Vista e, após o falecimento da sua avó, foi morar em Santa Maria com a mãe e o pai “de criação”. Tal informação é enfatizada, especialmente, porque, quando a mãe se divorciou do pai adotivo, seguiu convivendo com ele por um tempo. O jovem afirma que foi criado pelo pai adotivo e que a convivência com esse pai foi marcada por vários conflitos até que não deu mais certo e ele voltou a morar com a mãe. Destaca, também, com certa ênfase, e denomina como conturbada, a convivência com a mãe. Explica que o fato de a mãe ser alcoólatra e não possuir renda os deixava em condições muito precárias. Essa situação fez com que Diego começasse a trabalhar muito cedo na rua, na feira, desde os 12 anos, sendo responsável pelo sustento da casa. Tal acontecimento, ainda numa fase de transição da infância para a adolescência, o levou a assumir

responsabilidades de um adulto, evidenciando a situação de vulnerabilidade e trabalho infantil. Assim ele encerra a narrativa e expõe um sentimento de raiva de tudo e de todos e os motivos que o levaram a cumprir medida socioeducativa de internação.

Embora o jovem classifique sua vida como simples, descreve uma fase biográfica marcada por muitos conflitos familiares, o que o colocou em situações de vulnerabilidade extrema. Percebe-se um contexto social marcado por privações de direitos básicos e um período de transição da infância para adolescência vivenciada com situações de muita precariedade, relações de fragilidade, desproteção e trabalho infantil. Ele diz em voz alta que, em determinado momento, ficou com raiva de tudo, e a expressão “tacar tudo aí e tacar fogo em tudo entendeu” revela um sentimento de muita raiva dessa situação. O jovem rememora aquela condição que viveu, e essa memória o leva a verbalizar uma explicação que remete a fogo e à fúria contra tudo e todos, com um sentido de implodir a situação de precariedade vivida nas relações familiares, no trabalho e nas ruas, expondo uma teoria explicativa e, inclusive, justificando o cometimento de atos infracionais e a conseqüente internação. Esse trecho da história de Diego expõe as condições e os motivos que o levaram à vida infracional e, em um tom de voz baixa e com risos, ele encerra sua história com uma coda “é isso aí”.

No sentido de dar continuidade ao diálogo, a entrevistadora pergunta ao jovem sobre como era a sua vida antes de cumprir medida e sua relação com os atos infracionais.

- 25 Y: Fale um pouco sobre como era sua vida antes de ir pra uma unidade
 26 de internação antes de cumprir medida (.) como foi eh:: como foi
 27 essa sua relação com os atos infracionais (.) como começou
- 28 Dm: Aí tipo eu não saberia como é que se diz uma coisa uma coisa de
 29 consumismo uma pessoa tipo não querer -tá (1) **vendo** as pessoas ali
 30 ao seu redor não aquela pessoa poxa -tá com roupa nova alguma
 31 coisa do tipo eu quero:: obter aquilo também (.) então tipo você opta
 32 por:: (.) por: ir por outros meios né outros caminhos pra tentar
 33 atingir aquele objetivo eu acho que assim foi na minha situação como
 34 na maior parte das pessoas (.) mas tipo não somente por um
 35 consumismo assim como é que se diz é supérfluo né mas também
 36 por um consumismo assim mais de rotineiro tipo de dentro de casa
 37 em relação a despesa //aham// e tudo mais
- 38 Y: (5) E como foi a sua reação quando você (.) começou a cumprir
 39 medidas °assim°
- 40 Dm: Assim primeiro eu não vou te mentir foi meio assim que achava fraco
 41 entendeu eu achava que ia ser assim a vida toda (1) aí:: tipo eu ia
 42 fazer lá e esquecia porque tipo era mais assim por necessidade é sério
 43 tipo pode ver lá é no decorrer é tipo de ano entendeu (.) tipo era mais
 44 por necessidade tipo eu não queria tipo eu trabalhava eu ia lá vendia
 45 as minhas balinhas quando eu conseguia eu conseguia quando não
 46 conseguia eu ficava com raiva (2) mas assim tipo:: (.) eu acho que
 47 serviu de aprendizado entendeu tipo como um todo; (3) serviu. (.) °e
 48 isso aí°

Diego retoma sua fala optando por trazer as justificativas pelas quais se envolveu em atos infracionais. Traz uma explicação de fundo, quando introduz a temática do consumismo, para mostrar os caminhos que percorreu. Opta por não descrever e detalhar seus atos infracionais, porém acha importante registrar a sua opinião de que a maior parte das pessoas que cometem esses atos os faz por desejo de obter algo material que não têm. Um aspecto relevante da sua narrativa é a ligação que estabelece entre os atos infracionais e suas motivações. Na sua opinião, tais motivações estão relacionadas à aquisição de bens de consumo, tais como roupas e calçados, mas enfatiza que, na sua situação, a motivação está nas necessidades básicas de dentro da sua própria casa, como revela nesta fala: “mas tipo não somente por um consumismo assim como é que se diz é supérfluo né, mas também por um consumismo assim mais de rotineiro tipo de dentro de casa em relação à despesa”.

A entrevistadora introduz uma pergunta provocando uma informação contextual sobre como ele reagiu ao começar a cumprir medidas socioeducativas, e Diego faz uma avaliação dizendo que, no início, achava o sistema “fraco”. Sua fala nos leva a entender que as primeiras punições pareciam suportáveis, o que o levava a acreditar “que seria assim a vida toda”. O jovem segue a narrativa reafirmando que cometia atos infracionais por necessidade e diz em voz alta: “eu não queria”, destacando que era trabalhador, que vendia balinhas, mas, quando não conseguia um retorno, a frustração o levava a reincidir. Finaliza com outra avaliação sobre o sistema dizendo que serviu de aprendizado como um todo.

Até esse momento de sua biografia, as relações com os atos infracionais estão marcadas por uma orientação sustentada na ação de como “sobre viver”.

Sobre as relações familiares e suas experiências, Diego revela:

- 71 Y: Você poderia falar um pouco sobre a sua família como é a relação
72 de vocês
- 73 Dm: **Assim eu preferi manter distância** entendeu porque tipo:: no meu
74 pensamento eh: parente é igual dor de dente @(2)@ mas tipo:: eu
75 mantenho a distância assim mas: esporadicamente nós -tamo-
76 sempre mantendo contato entendeu (.) sempre::: como se diz (.) se
77 atualizando aí das novidades o que acontece com um com o outro vai
78 fazer uma visitinha almoça tudo mais né (1) essas coisas assim mas
79 tranquilo. agora tipo convivência assim morar junto eu acho que
80 essas paradas não dá certo não
- 81 Y: E você pode contar alguma coisa que tenha relacionado (.) eh e
82 marcado né a relação com a sua família: (.) você gostaria de contar
83 alguma experiência;
- 84 Dm: Não sei tipo eu sou sempre fui meio que ping-pong né (.) tipo::
85 sempre teve uma falta de estrutura familiar tanto como:: **que eu**
86 **conheço o meu pai biológico também** mais não gosto muito de falar
87 dele não; (1) mas tipo: essa falta de estrutura familiar tipo com
88 certeza afetou a mim não só a mim mas que como todo mundo a
89 maioria dos (moleques) que tinha esse negócio de mexer com isso

90 também eu queria correr atrás entendeu dessas coisas tipo de saber
 91 de curiar tipo a maioria do pessoal tem essa falta de estrutura familiar
 92 e eu creio que um desses é um alicerce que é quebrado tipo no início
 93 né (.) que começa a ocorrer isso aí tudo

Sobre a família e suas relações, Diego é enfático ao pronunciar em voz alta que é melhor “manter distância”. A expressão “parente é igual dor de dente” parece revelar um sentimento de incômodo e dor dessa relação. Menciona que não mora com a família e explica que a convivência diária não dá certo, por isso mantém contato esporádicos.

A pesquisadora introduz uma pergunta com o objetivo de extrair mais detalhes sobre alguma experiência familiar e dar sequência na narrativa. Nesse momento, Diego traz uma experiência de insegurança, afirmando que “sou sempre fui meio que ping-pong né” como metáfora para seus processos de idas e vindas quanto ao tema, o que pode ser compreendido pelo fato de ter morado com a mãe alcoólatra, com a mãe e o padrasto e, depois, somente com o pai adotivo, relações frágeis e instáveis que denomina de falta de estrutura familiar. Além do sentimento de raiva mencionado no início da sua história, expressa, nesse trecho, uma indiferença para com o pai biológico. O jovem diz, em voz alta, que conheceu o pai biológico, mas não gosta de falar sobre esse assunto.

É enfático em afirmar que, “com certeza”, a falta de estrutura familiar o afetou muito, e que, quando esse alicerce é quebrado, para ele e para a maioria dos jovens que conheceu e com quem compartilhou da mesma experiência, esse é fator determinante para começar a “correr isso tudo aí”, ou seja, se envolver em atos infracionais.

Tal compreensão aparece como explicação de fundo, ou seja, uma descrição introduzida para explicar outros fatos. O modelo de orientação a partir do qual Diego inicia sua narrativa é justificando os motivos para sua relação com comportamentos ilegais, com destaque para a sobrevivência e a falta de estrutura familiar.

Em continuidade à sequência da narrativa, a entrevistadora questiona como foi crescer naquele meio social.

149 Y: Como foi crescer no seu meio social Diego
 150 Dm: Eu não sei se foi bom se foi ruim entendeu mas tipo assim (2) bora
 151 lá (.) tipo:: tem seus benefícios e malefícios nossa os benefícios tipo::
 152 bora começar pelos malefícios, tipo poxa (1) é muito ruim viver
 153 assim tipo ver chegar a época de poder eu querer viver na rua
 154 entendeu (.) eh em questão de alimentação de não ter alimentação de
 155 não ter tipo uma roupa pra vestir às vezes você depender de doação
 156 e eu creio que tipo essa dor toda funcionou tipo mais pra servir pra
 157 calejar entendeu mais pra vida real (.) isso tudo funcionou como::
 158 um como é que se diz uma experiência de vida uma coisa que eu
 159 trouxe pra mim entendeu pra eu poder (1) administrar isso que eu

160 creio que (2) acho que tudo tem um fardo ali eu acho que tu consegue
 161 levar ele né; se -tá chegando até tu consegue levar (.) °às vezes nem
 162 tudo né (.) mas é assim isso é uma coisa um pouco se eu fugir um
 163 pouco do assunto você pode falar°
 164 Y: °Imagina° é tudo no seu tempo; (1) e como que era a convivência
 165 com a vizinhança com outros jovens
 166 Dm: Aí: tipo eu sempre fui bastan- um menino bem levado entendeu (.)
 167 tipo eu sai é sério eu era muito atentado eu não tô brincando tipo:
 168 quando era um menino bobinho @(1)@ eu e o Israel nós pegava tipo
 169 o meu primo nós pegava (.) tipo nós era muito atentado (.) nós
 170 pegava as pedras amarrava assim nos arames e tchaa nos fios só pra
 171 ver estourando assim os arames uma vez eu peguei uma enforcadeira
 172 de cachorro e tchaa joguei no fio e quebrou lá em cima aí tipo
 173 apagou a luz da rua todinha (2) aí veio a população todinha reclamar
 174 porque tipo nós brincava atentava muito nós ficava desligando os
 175 postes de todo::s os vizinhos sim desligava a rede tipo era menino
 176 bem atentado (.) bem levado mesmo (1) dei muito trabalho (1) mas
 177 hoje eu -tô até tranquilo (°eu trabalho na rua°)

Em um primeiro momento, o jovem menciona que não sabe definir viver naquele contexto, no entanto, após uma pequena pausa, afirma que teve benefícios e malefícios. Tem dificuldades em citar os benefícios, assim passa a descrever os malefícios. Faz uma avaliação sobre os acontecimentos de seu contexto social e destaca a falta de alimentação e de roupas, mencionando que dependia de doação. Sofreu tantas privações e instabilidades ao ponto de revelar que “eu querer viver na rua”. Em voz alta e de forma enfática, diz “e eu creio”, revelando acreditar que toda a dor que sentiu nesse contexto de vulnerabilidades e privação funcionou para calejar e entender mais a vida real.

Avalia tudo o que viveu como experiências de vida, comparando-as com um “fardo” que precisa levar. A narrativa autobiográfica de Diego volta continuamente para uma exposição de faltas e necessidades básicas, por exemplo, alimentação, roupas e moradia. Ainda que tenha citado a dificuldade nas relações familiares, nesse trecho não dá ênfase à ausência paterna ou materna, não externaliza falta de afeto. Parece que o entrevistado ficou tocado ao falar sobre o contexto social vivido e apresentou certa dificuldade de se expressar inclusive, alerta a pesquisadora sobre esse fato.

Em relação à temática de convivência com pares, rememora apenas períodos de sua infância, descrevendo-se como um menino “levado” e “atentado”. Como modo de exemplificar sua autopercepção, traz as brincadeiras de rua vividas com o primo e encerra dizendo que “deu muito trabalho, mas hoje está tranquilo”.

Dando seguimento ao diálogo, a entrevistadora questiona sua relação com o crime.

- 435 Y: Como foi a sua relação com o crime com tráfico (.) fala um pouco
436 mais sobre isso
- 437 Dm: Ai: (.) tipo eu me envolvi com o crime assim muito cedo entendeu
438 (.) tipo mas: (.) por questão também eu me envolvi com drogas assim
439 pra querer usar droga (.) então tipo::: (.) mas não fui desse tipo de
440 pessoa de roubar pra usar droga essas coisas não. (1) eu pegava
441 mesmo eu roubava mais por uma questão () assim pegava
442 um carro ali andava assim abandonava assim só pra ir pra festa assim
443 e largava ele no meio da rua entendeu (1) eh várias drogas frevo (.)
444 mulher essas coisas assim (.) entendeu mas era a única coisa era tipo
445 (4) tudo bem é uma perdição como é que se diz bastante tentador
446 entendeu (1) °bastante tentador° (1) então por isso é uma condição
447 né tipo que as pessoas optam por seguir tipo né é fácil de você seguir
448 é bem tentador (1) e:: como é que se diz é prazeroso (3) aí acaba que
449 incentiva a pessoa a quer fazer isso; (.) mas é tipo eu também não sei
450 o que me incentiva tipo querer ir ao contrário eu só vou entendeu? é
451 aleatório eu só vou tipo eu também não sei o que me incentiva ir ao
452 contrário e tudo mais eu não sei se foi uma política alguma coisa do
453 tipo que aconteceu dentro de mim sei lá (.) -tá aí né tipo eu prefiro
454 ficar tranquilo do que ficar preso pra que véi tipo né a pessoa num
455 lugar desse lá -tá repreendido

Diego menciona que se envolveu com o crime e com as drogas muito cedo. Descreve algumas experiências de atos em que se envolvia, como roubar carro para ir a uma festa, uso de várias drogas, idas a festas e “frevos” e busca por mulheres, bem como destaca que a sensação de envolvimento com o crime era tentadora e prazerosa. Apesar do crime ser sedutor, não sabe explicar o que motivou sua saída desse contexto, definido por ele como “ir ao contrário”. Infere que pode ter sido uma política ou algo que aconteceu dentro dele, mas não consegue definir uma razão. No momento da entrevista, o jovem diz que prefere ficar tranquilo. Repreende verbalmente a experiência de ser preso novamente, como uma advertência para si mesmo sobre o que viveu e não deseja mais viver.

Quando solicitado a falar da relação com a escola, Diego revela:

- 120 Y: Fala um pouco com foi (.) a sua relação com a escola quando você -
121 tava cometendo ato infracional
- 122 Dm: Ah::: (1) tipo eu não queria saber muito de ir pra escola não assim só
123 às vezes entendeu (.) aí quando eu conheci essa professora é que eu
124 comecei a gostar de ir pra escola assim eu ia lá assistia a aula dela ia
125 mesmo pra assistir a aula dela assim (1) aí por consequência eu
126 assistia a dos outros (.) mas é chato pra caramba a noite; (1) aí:: foi
127 isso aí foi::: eu pegava mas mesmo assim você sabia que eu não
128 faltava a escola depois que eu conheci ela, mesmo quando a minha
129 mãe não tinha dinheiro pra me dar pra ir trabalhar //uhum// pra ir pra
130 estudar que aí de manhã cedo eu trabalhava e pegava eu comprava
131 as balinhas e revendia assim ficava assim no ônibus mesmo
132 ambulante e saia vendendo as balinhas no meio da rua (.) aí eu saía
133 5 horas lá da Samambaia saía correndo pra casa de casa tomava
134 banho e ia pra a escola lá no Gama (.) num lugar lá chamado Lunabel
135 aí pega o ônibus eu não tinha dinheiro pra pagar passagem também
136 //uhum// (1) aí eu ia trabalhar °aí tipo que nem eu te falei ()
137 é isso aí°

A partir da provocação da pesquisadora, Diego não traz com detalhes suas experiências escolares, mas refere-se ao sentimento de não querer ir para a escola. Por outro lado, um acontecimento importante que destaca foi o fato de conhecer uma professora a quem se vinculou, começando a gostar de assistir sua aula, assistindo as demais, por consequência. Esse fato fez com que se vinculasse mais à escola, mesmo quando não tinha dinheiro para pagar o transporte. Associa, ainda, a lembrança de ir para a escola com o fato de ter que acordar muito cedo para trabalhar, vender balinhas no ônibus, a fim de ir para a escola no período noturno. Parece que a lembrança escolar está associada ao trabalho e aos meios de sobrevivência. A lembrança que traz refere-se ao estudo noturno, sem detalhes sobre seus primeiros anos escolares, e afirma que “era chato para caramba”. Chama atenção o fato de ele rememorar a experiência de um ensino noturno, provavelmente EJA, e não de outra fase escolar. Traz na vivência escolar elementos fortes de sua trajetória árdua com o trabalho durante a adolescência.

Mais uma vez, a ação de Diego é orientada pela privação e negação de direitos básicos. Logo adiante na narrativa, expõe que, aos 15 e/ou 16 anos, sentia que a escola não estava “surtindo efeito”, “ali dos 15 para 16 anos eu parei de estudar não quis saber não”, momento em que aparece o rompimento com a escola, porque, segundo ele, não via mais sentido, “foi um período tipo que aquele momento é porque acontece eu acho que eu não ver aquilo surtindo efeito ali” (Entrevistado Diego, linhas 144 e 145).

Estimulando a narrativa sobre o contexto infracional, a entrevistadora pergunta sobre como Diego se sentia ao receber uma nova sentença,

- 387 Y: E como que você se sentia (1) eh: quando você recebia uma nova
388 sentença assim; (1) fala um pouco dessas experiências
389 Dm: Aí tipo assim a pessoa dá mais aquele frio na barriga né a pessoa
390 tipo já dá um choque assim e fala (1) na hora assim eu acho que não
391 dar nada **mas na hora que cai a ficha né** quando você chega lá que
392 caiu a ficha assim tu já vai tipo perceber já vai começar a raciocinar
393 poxa isso aqui durante um lon::go período de tempo tipo (.) no
394 começo é bem:: conturbador. °assim bem chato° (1) mas o ser
395 humano? mesmo acostuma com tudo (.) todo ser humano é feito pra
396 se acostumar se adequar né (.) então acho que o ser humano se
397 acostuma com isso também sabia (.) tipo eu acho que muita gente
398 assim tipo eu conheço gente que=que preferia muitas vezes (.) -tá
399 tipo dentro de uma unidade de internação do que na rua entendeu
400 (1) porque tem várias pessoas que vivem em situação de rua (.) eu
401 já conheci adolescentes que tipo:: preferiram cometer atos
402 infracionais pra voltar pra lá (.) pra fazer porque tipo poxa aqui eu
403 prefiro vir pra cá pra unidade de internação //uhum// do que ir
404 pro=pro abrigo não sei o que alguma coisa do tipo entendeu (.) eu
405 conheci gente assim entendeu (.) e tipo:: isso é uma coisa assim que
406 martelava na minha cabeça por que tipo né aquele senso crítico
407 aquele negócio de abrir a mente e tudo mais (.) mas tipo você -tá
408 meio que:: (1) preso né só a sua mente voa entendeu (1) serve muito
409 pra abrir a mente também

Ao descrever seus sentimentos, Diego parece demonstrar uma sensação de medo, abalo e até mesmo uma paralisia nos momentos em que recebia sentenças. Mais uma vez, retoma a sensação inicial de que nada iria acontecer, no entanto, rapidamente, demonstra que tem consciência da gravidade do que aconteceu e, em voz alta, revela: “mas na hora que cai ficha né”.

Menciona que conheceu muitos adolescentes que preferem estar dentro de uma unidade do que ir para um abrigo, que preferem cometer atos infracionais para voltar para a unidade, o traz, mais uma vez, a situação de vulnerabilidade e pobreza, no entanto, ele diz não se insere nessa tipologia. Sobre a experiência de estar preso, ele afirma que, naquela situação, a mente voa e que estar preso serve para abrir a mente, indicando que esse período serviu para que ele refletisse sobre sua vida. Ainda em seu processo reflexivo, relata, um pouco mais adiante, que, se tivesse melhores condições de vida, provavelmente, não teria se envolvido com a criminalidade.

[...] quem é que não quer ter uma condição de vida boa normal (1) assim ir no mercado e não voltar nenhuma coisa pra trás alguma coisa assim do tipo (.) entendeu (.) de não ver nada faltando na panela então (.) tipo isso bate aí bastante martela bastante na mente então poxa o quê que eu vou fazer ou eu vou me espelhar num traficante alguma coisa do tipo e vou entrar logo nessa vida do crime (Entrevistado Diego, linhas 427 a 431).

Mais uma vez aparece o argumento de que ele precisava de condições mínimas para sobreviver, inclusive destacando a falta de alimento no cotidiano. Pela primeira vez, o jovem faz referência à figura do traficante e, em sua fala, demonstra que esse é um modelo de pessoa de sucesso (com poder de compra), evidenciando, assim, mais uma das motivações da sua relação com o tráfico e o crime.

6.2.4 Experiências no sistema socioeducativo e na escola

A primeira medida socioeducativa de Diego foi liberdade assistida, com 15 anos. Foi para a internação aos 17 anos e lá completou 18 anos. O período total em que esteve no sistema socioeducativo compreende o período dos 15 aos 19 anos, sendo que, desse tempo, ficou dois anos em internação estrita.

- 182 Y: Você poderia falar um pouco então sobre o tempo que você passou
 183 cumprindo medida socioeducativa (.) vamos voltar um pouco
 184 naquele tempo
 185 Dm: Ah eu tipo
 186 Y: Como foi
 187 Dm: Ah foi (.) chato pra caramba tipo ficar ali né tipo: um choque de
 188 realidade acorda que tu -tá vivendo assim tipo:: (.) tu começa tipo
 189 dar valor numas coisas assim tipo (1) mas ao mesmo tempo tu tipo -
 190 tá nem aí porque tu só quer que aquilo acabe? então é muito relativo
 191 entendeu (.) tipo despertou várias coisas em mim lá de eu querer
 192 estudar e tudo mais também só que aí tipo lá não dá graça de fazer
 193 nada lá (então é sem) graça então (1) não tem graça de fazer nada lá.
 194 (1) mas tipo minha convivência com os moleques era tranquilo lá
 195 tipo:: (1) °foi fluindo consegui sair -tá bom°

Diego classifica o tempo em que cumpriu medida como “chato pra caramba” e como um choque de realidade. Algo que o fez perceber o caminho que estava seguindo e o despertou para a valorização de outras coisas, as quais não especificou. Diz ainda que suas percepções são relativas, algumas vezes, “não estava nem aí”, só queria que aquilo acabasse. Por outro lado, afirma que o período de privação de liberdade, também despertou outras coisas, como querer estudar. Sua experiência apresenta duas dimensões, o espaço como um lugar tedioso “sem graça” e ao mesmo tempo em que aproveitou para estudar. Afirma ainda que teve uma convivência tranquila com os jovens e avalia que o fato de ter conseguido sair do sistema já é bom, “foi fluindo”.

Nesse sentido, a entrevistadora, por meio de uma questão imanente, solicita que fale sobre uma experiência que o tenha marcado durante o cumprimento da medida de internação.

- 196 Y: O que foi mais marcante durante o cumprimento da medida me conta
 197 alguma experiência assim (.) que te marcou dentro das unidades;
 198 Dm: Hum::::: (5) eu consegui um negócio só pra ocupar o tempo @ (1) @
 199 eu pegava porque tipo eu consegui um (lance) eu sou carismático
 200 conversa demais (.) aí chegava eu tipo consegui conversar com o
 201 pessoal da escola e fazer eles me tirar da escola só pra eu ficar
 202 organizando os livros (.) aí tipo nós pegamos organizamos os livros
 203 eu botei tudo bonitinho bem organizadinho só pra não poder -tá na
 204 cela lá no quartinho só pra mim poder sair; (.) eu gostei muito da aula
 205 de grafite também? fazia tipo na verdade tipo tudo isso que tem lá
 206 que a pessoa tipo vai fazer de útil (1) pra (fazer) alguma coisa é tipo
 207 assim ocupacional porque tipo a socioeducativo assim no papel é
 208 bonito entendeu na prática não (2) aí é isso;

Após uma pequena pausa, Diego apresenta uma autodescrição biográfica ao se reconhecer como carismático e comunicativo, “conversa demais”. Em outro segmento da entrevista, descreve com mais profundidade essa teoria sobre o “eu”, “eu sempre fui carismático conversador então tipo, bem tranquilo todo lugar que eu sei que eu entro eu sei chegar eu sei

sair, dependendo do ambiente eu consigo assim tipo, eu sou maleável entendeu, eu sou bem fluido, com relação a tudo, então no geral eu sou muito tranquilo” (Linhas 255 a 259).

Então explica que, devido a essas características, conseguiu conversar com a equipe da escola e ficar responsável por organizar os livros. Destaca que essa atividade possibilitava que saísse do módulo e não se sentisse tão preso, revela “só pra não poder tá na cela lá no quartinho só pra mim poder sair;”.

Outra experiência que comenta é que gostava da aula de grafite e menciona que se envolvia em atividades ocupacionais oferecidas na unidade, que ele definiu como “tudo de útil”. Ao rememorar suas experiências, Diego faz menção ao tempo do sistema, que parece ganhar uma vasta dimensão, ao ponto de ele usar estratégias para se manter ocupado e se envolver em todas as atividades que lhe eram permitidas. Uma vez que justifica o motivo de não querer ficar ocioso, revela: “ah é mais tipo:: uma pessoa -tá né tipo você -tá restrito você não tem o que fazer tipo:: (3) mente vazia é oficina do diabo então se ali não tem o que o diabo operar entendeu @(1)@ você vai -tá ali dentro daquele lugar ali entendeu é uma coisa que vai sua mente ali que vai pensar repensar vai matutar tu vai pensar mil coisas” (Linhas 410 a 414).

Esse tempo é um tempo perceptível, e, se manter ocupado, significava não ficar preso no quarto. A partir dessas experiências, faz uma avaliação do sistema em um tom de voz mais alto, enfatizando que o “socioeducativo assim no papel é bonito entendeu na prática não”. Traz, em sua fala, a fragilidade do atendimento socioeducativo ao evidenciar que, quando não estava ocupado, tinha pensamentos que não eram bons, o que indica que estar preso pode ser um espaço para experiências negativas.

Acerca de outras vivências, a entrevistadora pede para falar sobre como era a escola na unidade de internação e sua relação com esse espaço.

- 264 Y: Você falou um pouco (.) que vocês vão pra escola né lá na unidade
 265 (.) me fala um pouco sobre como era essa escola sua relação com
 266 essa escola
 267 Dm: Ê o ô eu não aprendi nada é só pra passar o tempo também (.) tipo
 268 não presta tipo ela é só ilusão entendeu e só vai pra passar o tempo
 269 o pessoal do ensino:: fundamental lá (1) passando as coisas tipo é
 270 uma coisa e como é que se diz::: (.) que não funciona de verdade é
 271 só pra passar o tempo só pra dizer que é uma coisa que (.) é pra dizer
 272 que tem (.) entendeu
 273 Y: Fale um pouco mais sobre isso
 274 Dm: Acho que provavelmente uma pessoa ou outra já deve gostar tipo::
 275 deve incentivar fazer realmente por gosto entendeu (.) que tipo eu
 276 acho:: assim (.) tipo o pessoal tá vendo aquele pessoal ali tem gente
 277 que acha tipo:: assim °pô esse moleque -tá nem aí eles são tipo:::°
 278 também -tô aqui só pra ganhar meu dinheiro (.) você entende né tem
 279 gente que vem pra trabalhar tipo faz o que gosta e tem gente que não
 280 -tô aqui e vou ganhar o meu dinheiro vou embora mais um dia de

281 rotina não é (.) então tipo: (.) **várias pessoas são assim** tanto da
 282 parte::, de tudo do geral da segurança da escola (.) entendeu (1) então
 283 tipo:: não tem esse tal de ato de ressocializar poxa a pessoa -tá ali
 284 (sabe que o tempo passa) entendeu aí então tipo (.) você fez muita
 285 coisa mas tipo eu aprendi bastante coisa tem professores poxa que
 286 me ajudaram bastante assim professor que chega ali e te dá uma ideia
 287 te dá um conselho tipo né dá uma aula mais alegre alguma coisa do
 288 tipo agora tem outros que são:: (.) vai lá passa (matéria) aí tipo: coisa
 289 nada a ver

Diego afirma que não aprendeu nada na escola da unidade, que a percepção que tem dessa escola é de que é uma instituição “para passar o tempo”, que não funciona de verdade, que é para “dizer que tem”. Refere-se à escola como uma ilusão. Pensa que os profissionais olham para os jovens com descrença e que estão lá apenas para cumprir uma rotina, ganhar dinheiro e ir embora. Traz uma forte crítica ao papel desempenhado pelos servidores, sendo estes agentes de segurança ou professores.

Compreende que as ações desenvolvidas não contribuem, de fato, para a ressocialização dos jovens. Em um primeiro momento de sua narrativa, Diego faz críticas sobre a escola e os profissionais que lá atuam, no segundo momento, já afirma que aprendeu bastante coisa com alguns professores que o ajudaram muito, dando-lhe ideias, conselhos ou uma aula mais alegre.

Esse aspecto de sua fala nos remete a um outro momento de seu percurso escolar fora do sistema de internação, em que destaca a figura de uma professora que o fez querer ir para escola, mesmo em um contexto muito difícil em que precisava trabalhar.

A partir das críticas apresentadas por Diego, a entrevistadora indaga sobre o que poderia ser diferente na escola da unidade.

290 Y: Tem algo que poderia ser diferente (.) nessa escola
 291 Dm: Hum: (.) deixa eu ver (3) com certeza tipo uma forma de abordar
 292 diferente porque querendo ou não (2) eh: os moleque- tem uma
 293 personalidade forte entendeu então tem que ser abordado com um
 294 jeito diferente porque não (adianta) o professor chegar lá com essa
 295 história de livro ler livro anota no quadro não aí é enjoar todo mundo
 296 entendeu (.) então tipo: (.) poxa (.) se cada ensino daquela forma tem
 297 que ser de uma forma diferente e tratar todo mundo lá depende muito
 298 entendeu é muito subjetivo depende muito da turma e tudo mais (3)
 299 são vários:::.....
 300 Y: Como foi estudar nessa escola Diego
 301 Dm: É:::;; °foi tranquilo até (1) tranquilo (3) mas poderia ser melhor°

Diego compreende que o ensino poderia ter um outro tipo de abordagem, argumenta que os jovens que estão ali têm personalidades fortes, então, em vez de se trabalhar com livros e anotações no quadro, poderia haver uma abordagem com uma metodologia diferente. Afirma que estudar ali foi tranquilo, mas poderia ter sido melhor. Conforme já havia dito em outra

passagem, essa compreensão reafirma seu pensamento sobre a escola e o trabalho ali realizado, de que essa instituição não valoriza e nem reconhece os jovens na sua especificidade como internos de uma unidade socioeducativa. Nesse sentido, ele traz para si a responsabilidade de mudança de trajetória ao afirmar:

aí vai da pessoa entendeu vai muito da pessoa assim esse negócio parado de ressocialização tudo mais entendeu (.) então aí como é que se diz é como enxugar o gelo na peneira sei lá é como enxugar o gelo entendeu (1) não adianta; (1) então tipo a pessoa também tem que querer entendeu tem que partir mais da pessoa de querer ver essa mudança eu sempre fui uma pessoa assim (Entrevistado Diego, linhas 415 a 420).

6.2.5 Saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro

Ao ser perguntado sobre a sua vida atual e os motivos que o levaram a não cometer mais atos infracionais, Diego comenta

302 Y: Tá (.) vamos falar um pouco agora sobre a sua vida atual e o que
303 levou você a não cometer mais ato infracional Diego
304 Dm: **A maior idade**
305 Y: (4) E o que aconteceu depois do cumprimento da sua última medida
306 Dm: Eu já falei tipo assim já de maior tipo eu -tava meio que (1) **eu -tava**
307 **focado em fazer concurso** (.) fiz o vestibular da UNB e não passei
308 também fiz vestibular da UNB, e não consegui. aí eu fiquei tipo::
309 pairando aí quando voltei vender as minhas coisas meus trechos lá os
310 meus cacarecos que tipo vai pro semáforo sol quente (1) aí eu peguei
311 e falei não eu vou tirar a minha habilitação aqui aí peguei e vendi e
312 tirei (.) três caixas do pé de seriguelas lá de casa peguei e comprei as
313 redes bonitinho e botei lá na () pegando vendi tudo e tirei a
314 minha carteira (2) aí: eu peguei e fiquei trabalhando assim aí pegou
315 aí eu comecei a trabalhar no laboratório (1) aí -tamu aí hoje

O jovem responde de forma incisiva: “a maior idade”. Diante desse fato, a entrevistadora insiste na questão e pergunta o que aconteceu após o cumprimento da sua última medida socioeducativa. Diego menciona uma nova fase biográfica, relatando que estava focado em fazer concursos, que fez vestibular na Universidade de Brasília e não conseguiu passar.

Como não conseguiu alcançar esses planos iniciais, afirma que ficou “pairando”, dando a entender que ficou um tempo sem saber o que fazer. Então, retoma ações de sua trajetória biográfica anterior, e volta a vender coisas sob o sol quente dos semáforos, a partir daí formula um novo plano de tirar a carteira de habilitação.

Diante desse novo objetivo, descreve em detalhes como conseguiu efetivá-lo: colheu seriguelas, que havia em seu quintal, comprou redes, empacotou as frutas de forma apresentável

e colocou à venda. Relata que vendeu todos esses produtos e, com o dinheiro, tirou a carteira de habilitação.

Diego demonstrar ter saído de sua última sentença, sabendo o significado de ter maioria e continuar na criminalidade. Retornou para o mesmo meio social, mas apresentando intenções e perspectivas de futuro diferentes, como prestar vestibular, tirar a habilitação e conseguir um trabalho. Foi então que conseguiu trabalho em um laboratório de exames clínicos, empresa em que trabalhava no momento da entrevista.

Diego, como jovem egresso, mesmo retornando para a sua condição social e para o lugar em que vivia antes e durante sua vida infracional, parece ter conseguido fazer uma mudança em sua trajetória biográfica quando conseguiu um trabalho formal. Talvez essa mudança esteja relacionada a sua consciência de responsabilidade individual, perspectiva de futuro, o que inclui passar em concurso, fazer vestibular, tirar a carteira de habilitação, conseguir um trabalho formal e, por fim, ter medo da possibilidade de ir para o sistema prisional.

Desejando saber mais sobre o processo de mudança da trajetória biográfica do entrevistado, a pesquisadora pergunta sobre como foi a transição de trabalhar nas ruas para um trabalho formal.

- 316 Y: Como foi passar de vender fruta no semáforo pro Sabin como que
317 foi essa transição (.) como você conseguiu
- 318 Dm: Ah sim foi bem diferente (.) tipo né (.) porque tipo (1) só de -tá ali e
319 no primeiro mês deu pra sentir a diferença eu comecei cuidar da
320 minha pele e ficar melhor -tava dando tipo uns pano branco por causa
321 da insolação sol muito quente tipo às vezes o clima -tava assim tipo
322 bem a umidade bem baixa tipo o clima bem seco mesmo naquele sol
323 e tu- (2) torrando ali tipo no sol ali direto ali onde eu trabalhava não
324 tinha era só o asfalto mesmo assim não tem nenhuma arvorezinha
325 nada de sombra zero sombra lá (.) na Samambaia ali no pé da
326 margem entendeu tipo zero sombra era o dia todinho no semáforo eu
327 passava ia voltando ali voltando naquelas idas e voltas tipo ali
328 daquele semáforo fechava eu ia abria voltava (2) °tipo foi assim
329 correndo isso tudo queimando bastante° (1) conheci muita coisa que
330 serviu de aprendizado também (.) muita coisa eu aprendi
- 331 Y: E como foi: (.) como que você conseguiu entrar no Sabin como foi
332 esse (.) novo trabalho
- 333 Dm: Assim na verdade tipo eu sempre fui muito carismático entendeu (.)
334 °eu nu- (2) eu não sei ao certo assim como é que funcionou essa
335 indicação tudo mais mas tipo° (2) quando eu participava assim da
336 rede Inesc eu ia mais assim com o intuito de (.) eu ia mesmo pra
337 conseguir alguma coisa assim, poxa vou ver se eu consigo emprego
338 aqui às vezes uma influência melhor talvez (.) e eu assim conversava
339 com muita gente muita=gente=muita=gente mesmo eu conheci
340 muita gente tipo:: (.) eu ia pra conversar mesmo (.) conversar (3) e:::
341 nisso (2) acabou, que chegou um dia (a mulher só) () entendeu
342 e nesse dia foi muito engraçado porque tipo falaram assim pra mim
343 eh () falando que eu seria
344 recepcionista do Sabin (.) só que chegou lá eu não tinha experiência
345 na carteira e tudo mais eu acho que isso aí eles acharam que seria

346 trabalhoso já me botar como recepcionista aí me botaram como
 347 aprendiz (2) aí eu fiquei como aprendiz:: aí me (contrataram lá)
 348 ()
 349 Y: Quando que foi
 350 Dm: (3) Eu comecei (.) trabalhar no Sabin como aprendiz (.) dia 17:: de
 351 fevereiro (.) de 2020 (3) 2020 que eu comecei a trabalhar como
 352 aprendiz aí agora em 2021 eu fui efetivado como administrativo né

Diego menciona que sentiu a diferença entre os trabalhos já no primeiro mês, começou a cuidar da pele e percebeu que ficou melhor. Descreve como era a vida de vender frutas no semáforo e destaca que a pele já tinha pano branco devido às condições de trabalho com insolação, umidade baixa, clima seco e sem nenhuma sombra no local em que vendia as frutas. Assim, relata em detalhe a aridez desse trabalho, quando rememora que passava o dia todo indo e voltando oferecendo frutas aos motoristas que estavam parados enquanto o sinal estava fechado. Finaliza o relato fazendo uma avaliação dessa experiência: “conheci muita coisa que serviu de aprendizado também, muita coisa eu aprendi”.

Quando questionado sobre o novo trabalho reafirma novamente que devido ao seus traços carismático e comunicativo, aliado ao fato de participar da rede do Inesc⁵⁵, não sabe dizer ao certo como se deu a indicação, no entanto, tinha intuito de conseguir um emprego, por isso, conversava com muita gente do instituto sobre o seu desejo e, assim, foi indicado para trabalhar no laboratório como recepcionista, mas, como não tinha experiência, ele ficou o ano de 2020 como aprendiz e, em 2021, foi efetivado como administrativo.

Questionado sobre o futuro, o jovem segue a narrativa:

510 Y: Com relação ao trabalho (.) você pode: eh falar o que você pensa em
 511 fazer no futuro você já falou um pouco sobre (.) o que você já fez o
 512 seu trabalho atual e o quê que você pensa
 513 Dm: Eu queria ser um empresário de verdade tipo tudo que eu mais queria
 514 ser mesmo é tipo de eu chegar assim (.) ter a minha empresa (3) **do**
 515 **meu jeito** entendeu tipo fazer com todos os meus projetos minhas
 516 expectativas (1) **do meu jeito** assim tipo:: com toda a minha política
 517 e todas as minhas ideias funcionando dentro de um recinto só
 518 entendeu com várias pessoas ali trabalhando pra firma **em prol** de ter
 519 uma=uma **qualidade e excelência em alguma coisa** não sei o quê
 520 mas em alguma coisa isso vai dar certo um dia (2) vai dar certo um
 521 dia; (4) só não sei o quê mas eu vou descobrir @(.>@ é isso eu quero
 522 ser empresário

Em relação ao trabalho futuro, Diego demonstra o desejo de ser empresário, de ter uma empresa do seu jeito, com a sua política, ideias e projetos, com o objetivo de ter qualidade e

⁵⁵ Instituto que desenvolve projeto de acompanhamento de estudantes que terminaram de cumprir medidas socioeducativas.

excelência em alguma coisa, embora não saiba a área ou a atividade em si, mas afirma que vai descobrir.

Questionado quanto a pensar em uma perspectiva de futuro em um período de cinco anos, o entrevistado apresenta seus desejos.

- 542 Y: Diego como você imagina sua vida daqui uns 5 anos
 543 Dm: Eh: (.) eu quero ter a minha casa sério é uma coisa que eu necessito
 544 é porque tipo sério lá em casa eu -tô com medo de chover eu -tô
 545 amando o sol lá em casa não pode chover (1) tipo:: lá -tá abrindo um
 546 negócio assim na parede assim que eu acho que se chover cai (.) aí
 547 tipo eu falo tem que ficar sol porque daí tipo daqui a uns 5 anos eu
 548 pretendo assim (.) -tá na minha casa (3) tomando um suco de
 549 maracujá bem forte entendeu (2) na minha casa só isso só (.) que eu
 550 quero -tá (.) só isso só na minha casa é uma coisa assim que eu quero
 551 pra dizer que é minha entendeu é meu é meu entendeu ninguém me
 552 tira é meu @(.)@ é só essa vontade mesmo (.) então é isso aí tipo em
 553 relação ao profissional assim uma coisa tipo eu pausei um pouco
 554 assim tipo (1) eu pretendo ficar num estado um pouco ali onde eu -
 555 tô por enquanto entendeu até desenvolver um=um alguma coisa na
 556 minha cabeça pra eu poder fazer (.) °por enquanto ainda -tô ()
 557 enferrujado eu -tô tentando esfriar a mente pra ver se ando um
 558 pouquinho°
 559 Y: Então fala um pouco sobre os planos pra sua vida
 560 Dm: Olha (.) eu tenho vontade de fazer faculdade mas não tinha como eu
 561 fazer uma faculdade sem um veículo (.) se você ver onde eu moro 9
 562 e 25 passa o último ônibus e eu quero saber em que raio eu vou
 563 arrumar uma faculdade @(.)@ que acaba 9 e 25 e aí não tem como
 564 entendeu (.) e tipo:: de manhã cedo também pra eu poder sair (.) aí
 565 ficava muito ruim aí eu tive que comprar uma moto (.) aí comprando
 566 essa moto tipo meio que (veio) vários como é que se diz:: (.)
 567 pensamentos meus poxa eu queria fazer um curso de análise clínica
 568 pra eu poder subir mais um pouquinho né (.) pra ter uma renda maior
 569 só que aí tipo poxa bora esperar mais um pouquinho e vou:: me
 570 organizar tipo **eu me organizo bastante** porque eu prezo muito em
 571 relação como é que se diz esse negócio de dívida eu não gosto tipo
 572 de dever não gosto (.) então eu prezo bastante por isso então tipo::
 573 eu faço todo um cálculo (.) por agora eu vou -tá focado nisso daqui
 574 (.) mais pra frente eu vou focar na minha faculdade alguma coisa do
 575 tipo algum curso profissionalizante entendeu (.) pra eu poder me
 576 aprimorar em uma determinada área entendeu não sei qual (1) e é
 577 isso

O desejo e a projeção de futuro descritos na narrativa vêm de encontro à vida que durante a infância e a adolescência, que descreveu como “ping-pong”, ou seja, sem uma moradia que fosse sua referência fixa, precisando ficar indo e voltando o tempo todo. O jovem fala, com ênfase, sobre o desejo de ter uma casa sua, que ninguém possa tirar, “quero estar só isso só na minha casa é uma coisa assim que eu quero fazer que é minha entendeu meu meu entendeu ninguém me tira”. Relata que onde mora atualmente, “barraco” no terreno da namorada, está em condições um tanto precárias, as paredes estão abrindo, inclusive com riscos de não suportar uma chuva.

Em relação à formação profissional, diz que, por enquanto, pretende ficar onde está até conseguir pensar em outra coisa. Manifesta desejo de cursar uma faculdade, conforme pode-se observar em sua narrativa “por agora eu vou -tá focado nisso daqui (.) mais pra frente eu vou focar na minha faculdade alguma coisa do tipo algum curso profissionalizante entendeu (.) pra eu poder me aprimorar em uma determinada área entendeu não sei qual (1) e é isso”.

O jovem parece reconhecer suas possibilidades de crescimento, mas também descreve todas as dificuldades, especialmente em relação ao transporte, indicando que mora longe, onde não há horário de transporte público condizente com os estudos, e que tudo isso é impedimento para ele fazer uma faculdade, naquele momento. Pensando nessa realidade, revela que adquiriu uma moto. Além disso, aponta o curso de análises clínicas como uma possibilidade de formação que possa fazê-lo progredir no emprego atual, embora reconheça que ainda precisa esperar um pouco mais para organizar-se financeiramente. Reitera que não gosta de ter dívidas e é focado na organização financeira. Nesse sentido, Diego apresenta planos de vida claros, definidos e relacionados com o seu trabalho e vida atual.

6.2.6 Síntese da narrativa

A narrativa de Diego mostra uma situação familiar complexa, tendo em vista a mãe era alcoólatra; o pai biológico ausente; e o padrasto não ser alguém com quem gosta de conviver. Constantemente, remete-se à pobreza e falta de dinheiro, inclusive demonstrando que não tinha suas necessidades básicas supridas, faltava comida e roupas. Sua infância e adolescência são perpassadas pelo trabalho infantil. Essa situação de vulnerabilidade extrema e a desestrutura familiar são componentes da narrativa, que se apresentam, segundo Schütze (2013), como construções de fundo, ou seja, explicações que o informante encontra no passado para justificar seu comportamento ou opção de vida; no caso de Diego, o envolvimento com a criminalidade.

Percebe-se um padrão homólogo em sua trajetória, e o fato dele conseguir elaborar estratégias e mecanismos para sobreviver. Uma orientação da estrutura de narrativa do Diego é a ideia de “sobre-viver” diante de constantes ausências e faltas: a falta de um lar, a falta de condições para ir à escola, a falta de alimentação e, por fim, a falta de liberdade.

Ao recuperar, retrospectivamente, a sua história, Diego transmite os teores de como ele processou as experiências relatadas, sedimentadas em emoções e interpretadas, em sua fala, pelos momentos de raiva, dor, frustração, insegurança, medo, comparação e reflexão. Consegue, de forma muito racional, distinguir as sensações que sentia em cada um dos acontecimentos sequenciais de sua cronologia biográfica.

Sobre suas experiências dentro do sistema, cria situações e estratégias para se proteger, mais uma vez traçando mecanismos de como “sobre-viver”. Consegue, mesmo diante das dificuldades relatadas, refletir e avaliar aspectos positivos e negativos de cada situação, tornando, inclusive, a unidade um espaço de reflexão. Nesse sentido, faz uma avaliação da trajetória biográfica no sistema “preso né só a sua mente voa”.

A informação de que Diego recebeu sua sentença de internação faltando apenas um mês para completar 18 anos corrobora a fala de que teve que mudar de vida para não ser preso como adulto. No decorrer da entrevista, torna-se claro que sua narrativa final é construída no desejo de não voltar para o sistema. Para Schütze (2013), existe aí uma mudança de orientação temporal em direção ao presente quando o informante rememora os acontecimentos históricos para reflexões atuais e apresenta uma transformação interna. Nesse sentido, suas ações no tempo presente são orientadas pela busca de mudanças que propiciem a efetivação de novas experiências conjuntivas.

Outra questão que chama a atenção em seu percurso durante a internação é o fato de o jovem ter ingressado na “escola da unidade” nos anos finais do ensino fundamental e ter concluído o ensino médio. Vale ressaltar que essa conclusão se deu via Enceja e possibilitou perspectivas de futuro relacionadas às condições formais, tais como: prestar vestibular, tirar habilitação, participar de entrevistas de emprego e, por fim, conseguir um trabalho de carteira assinada.

Nesse sentido, a reconstrução do discurso revela esquemas de ações que contribuíram para uma quebra de sua situação biográfica, o desejo de “deixar o passado para trás” e, conseqüentemente, o seu distanciamento da vida infracional. Assim, o entrevistado apresentou uma trajetória biográfica ascendente, sua condição de vida melhorou quando comparada à infância e à época do envolvimento (Schütze, 2013).

A história de Diego traz também a realidade de outros jovens das periferias de Brasília, identificados como potenciais criminosos, e esconde a dimensão de vulnerabilidade e violência a que esses sujeitos e suas famílias são submetidos, tanto sob a perspectiva do trabalho infantil quanto de outras dimensões de vida, educação, alimentação, lazer e cultura.

Assim, a sua orientação do discurso e a metáfora de foco está na conquista e manutenção das necessidades básicas, “condição de sobre-viver” suficientemente bem, emergindo reflexões acerca dos riscos e da falta de proteção existentes no contexto dos jovens face à possibilidade de envolvimento com atos infracionais.

6.3 Júlio: “o meu plano mesmo é querer ficar rico”

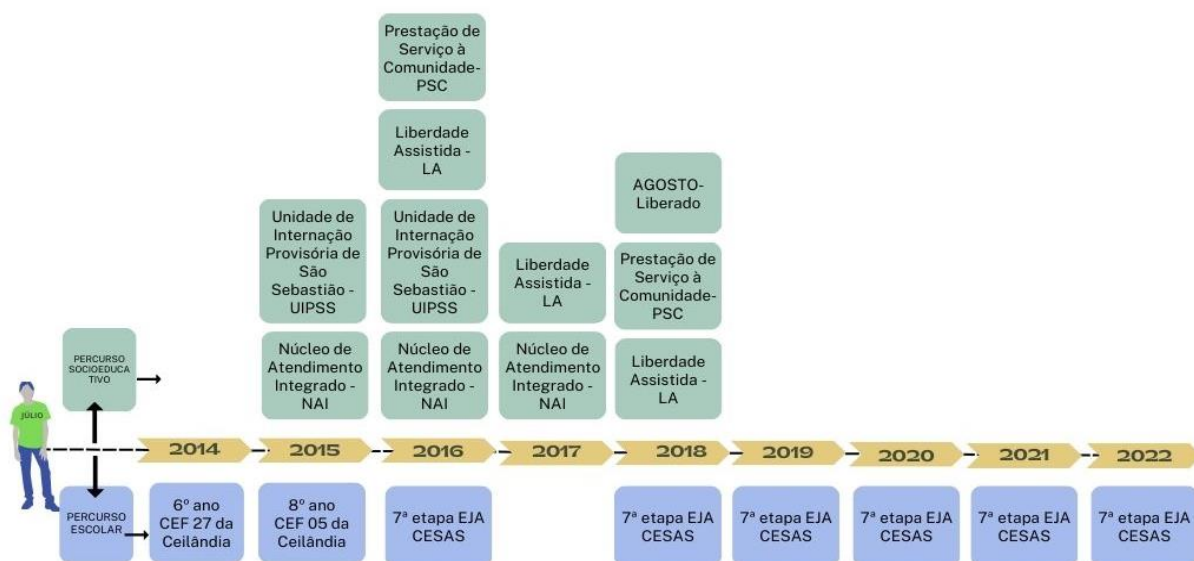
mais um ano até que mais um assassinado eles tão bolado com o meu sonho (enjoado) agora tá sabendo dos meus planos agora eu -tô na música e nunca mais vou assaltar banco e esse (beat) é louco hã, lembrei das antigas hã, quando eu e meu primo hã ia soltar pipa hã mas todo mundo vida cabulosa eu tô vendo que o crime não tem volta agora meus mano pilota Mercedes e vem o outro de meio ta liberdade pro meu tio Toin vai sair da tranca e eu sei tamo na quebrada e adianto as minhas letras são tudo fora de lei⁵⁶ (Entrevistado Júlio).

6.3.1 Sobre o entrevistado

Júlio nasceu em 14 de janeiro de 2001, tem 20 anos e se declarou preto. Tem namorada, não tem filhos e possui uma irmã de 17 anos. Declarou ser evangélico da Igreja Sara Nossa Terra, nasceu na região administrativa de Ceilândia no Distrito Federal. Há três anos, vive com a avó, o tio Eduardo e a irmã na região administrativa do Recanto das Emas-DF. Declarou que tem dois tios que já cumpriram medida socioeducativa e estão cumprindo pena no sistema prisional.

Júlio começou a cometer ato infracional aos 13 anos, e aos 14 foi apreendido pela primeira vez, por tráfico e roubo. Aos 15 anos, foi encaminhado para a Unidade de Internação Provisória e, na sequência, foi vinculado à medida socioeducativa de liberdade assistida. No ano de 2016, retornou para a UIPSS, onde permaneceu por 45 dias e foi sentenciado mais uma vez com medida em meio aberto.

Figura 12 – Percurso socioeducativo e escolar do jovem Júlio



Fonte: Elaborada pela autora, com base na análise e comparação dos dados documentais do SIPIA e Histórico Escolar.

⁵⁶ Trecho de uma letra de *rap* apresentada no final da entrevista narrativa.

Nos anos de 2017 e 2018, o jovem permaneceu vinculado a essas medidas, como identificado na Figura 12, e estava matriculado na 7ª etapa da EJA. Embora Júlio não mencione na sua narrativa o cumprimento de medidas em meio aberto, todo seu percurso no sistema socioeducativo é importante para a reconstrução biográfica e compreensão de sua trajetória escolar. Destaca-se um fato importante em seu percurso escolar, Júlio estava há 8 anos (2015 a 2022) sem frequentar a escola, portanto não obteve progressão escolar, permanecendo no ensino fundamental, no 8º ano, que equivale ao 2º segmento da EJA. Portanto, de 2015, então com 14 anos, quando teve sua primeira sentença, até 2022, não obteve progressão na sua escolarização.

6.3.2 A entrevista narrativa-biográfica com Júlio

Conheci Júlio por intermédio do seu tio, Eduardo, a primeira pessoa que entrevistei e que cumpriu pena no sistema prisional. Como explicado anteriormente, a entrevista do Eduardo não comporá o *corpus* da presente pesquisa, no entanto as relações estabelecidas com ele me proporcionaram conhecer jovens importantes durante o trabalho de campo. A entrevista com Júlio aconteceu em outubro de 2021, na casa da sua avó. Passei a manhã de um sábado conversando com a avó e outros membros de sua família. No momento da entrevista, sugeri que conversássemos em um lugar mais tranquilo, sem muitas interferências, e Júlio indicou um quarto que a porta poderia ser fechada. As horas conversando na sala com a família ajudaram a “quebrar o gelo” na hora da entrevista, que transcorreu bem, apesar de que, no início, a avó entrou no quarto e Júlio interrompeu imediatamente a sua fala. A entrevista durou aproximadamente 47 minutos, e, após a gravação, continuamos a conversa de forma mais descontraída, momento em que o entrevistado mostrou suas músicas de *rap*, compostas com um grupo de jovens na Ceilândia.

6.3.3 Meio social, familiar e contexto infracional

A entrevistadora inicia com uma pergunta abrangente, querendo conhecer a história de vida de Júlio, deixando-o à vontade para começar como quisesse.

- | | | |
|----|-----|---|
| 01 | Ym: | Então vamo- lá Júlio hoje é 23 (.) de outubro (.) iniciando a nossa |
| 02 | | entrevista narrativa (1) Júlio eh: gostaria de conhecer sobre a sua |
| 03 | | história de vida fica à vontade pra você me falar o que você quiser |
| 04 | Jm: | (Tá) minha história de vida (1) sou crescido (.) lá da Expansão lá |
| 05 | | (2) moro eh: nasci na na Ceilândia no hospital de Ceilândia (1) aí |

06 desde pequeno aí (1) aí minha mãe me criou até eu acho que foi os
 07 três anos (.) aí depois dos três anos aí eu vim morar com a minha
 08 avó (.) aí eu fi- aí fiquei um tempo morando com a minha avó (.)
 09 minha mãe foi: (.) morou com=com=com tipo teve o meu padrasto
 10 né (ela mora) com o meu padrasto (.) aí ixe. @1@ aí eh teve a
 11 minha irmã (1) aí depois da minha irmã (1) °espera aí deixa a
 12 minha vó sair°
 13 ?f: (4) Por que
 14 Jm: Oxe vó (5)
 15 Y: Depois da sua irmã
 16 Jm: Aí depois da minha irmã (1) eh: (1) ela: terminou com o meu
 17 padrasto aí veio morar com nós também //°uhum°// aí nós passou
 18 um tempo junto (.) aí ela foi morar sozinha de novo (.) aí eu fiquei
 19 aqui com a minha=minha avó (.) aí -tô até hoje aí @1@ a minha
 20 história é isso mermo; (.) sempre joguei bola também (.) sempre
 21 fui de ficar- eh: lá jogando bola lá com os moleque (1) aí participei
 22 da escolinha de time quase fui jogador também (.) joguei no Santos
 23 (.) (//°uau//) ah o Brasiense também //°uhum°// @1@ aí
 24 //°uhum°// ah o Brasiense foi o último time que eu joguei (.) foi
 25 agora mesmo (.) foi com 17 anos.

Júlio enuncia a sua história contando, com pequenas pausas e em um tom de voz baixo, que nasceu no hospital de Ceilândia e cresceu na Expansão Norte. Foi criado pela mãe até os três anos e, depois dessa idade, foi viver com a avó, porque a mãe foi morar com um namorado. Júlio conta, posteriormente, que a mãe terminou com o padrasto e voltou a morar com eles, então menciona que passaram um tempo juntos até que a mãe foi morar sozinha. Júlio permaneceu com a avó, com quem mora até hoje.

Após uma pequena pausa, ele introduz uma coda dizendo que a história dele se resume a isso. No entanto, complementa sorrindo, ainda bem baixinho, que sempre jogou bola, participou de escolinha de time e quase foi jogador, jogou no time do Santos e no Brasiense, quando tinha 17 anos. Parece que é marcante na história de Júlio o lugar onde cresceu, as fases de ausências de sua mãe e a convivência com a avó. Além disso, faz questão de contar de seu envolvimento com o futebol, seu sonho de jogar bola e os times dos quais participou. Esse desejo ganha lugar de destaque em suas experiências da juventude.

345 Y: Você poderia dizer (1) alguma experiência que te marcou durante
 346 a sua juventude até aqui (.) alguma experiência que você destaca
 347 Jm: °Eu tive° (4) sempre as coisas das minhas experiências que eu
 348 trouxe pro lado bom foi coisa ruim que aconteceu na minha vida
 349 assim; tipo aconteceu uma coisa ruim aí eu botava como se fosse
 350 pra melhorar (1) tipo vinha as coisas ruim pra mim aprender a
 351 melhorar assim (.) @a maioria das coisas que veio pra me
 352 incentivar assim foi pelo ruim mesmo@
 353 Y: Fale mais sobre isso
 354 Jm: Tipo:: (3) jogar bola também (.) tipo ninguém dava valor pra mim
 355 nem lá em casa e nem em lugar nenhum. (.) eu ficava jogando bola
 356 lá e o povo não (.) tu não consegue tu não consegue eu falei moço
 357 (.) tu vai ver (.) eu ficava jogando=jogando com os moleques e

358 chegava lá em casa e falava @aí mãe ganhamos de dez a zero hoje
 359 e a minha mãe oxe que time é esse que ganha de dez a zero moço@
 360 (.) tu -tá é mentindo falava altas coisas eu falei moço (.) o povo
 361 tudo desacredita de mim (.) a minha mãe foi um dia me ver lá no
 362 jogo lá (.) @ela viu que eu sabia jogar mesmo de verdade@ aí eu
 363 caraf já me senti melhor já (.) caramba agora ela vai acreditar em
 364 mim (.) aí comecei jogar bola igual um doido lá (.) aí fui contratado
 365 lá pelo Santos primeiro (.) aí depois que eu sai do Santos aí eles fez
 366 tipo um acordo lá com o nosso time (.) com um time lá da Ceilândia
 367 que tinha o Ceilandense no tempo (.) nós participava e até a coca -
 368 tava patrocinando nós (1) aí depois (3) aí depois eu parei de jogar
 369 bola com esse cara aí porque ele teve um montão de problema lá
 370 (1) o povo -tava falando que ele -tava abusando dos moleque lá (.)
 371 aí foi eu falei pô (.) parar de treinar com esse cara aí esse cara aí (-
 372 tá fazendo coisa) errada (.) aí todo mundo parou de parar de treinar
 373 com ele lá (1) aí todo mundo ficou bolado com ele aí chegou um
 374 cara lá no Sintético e falou aí eu -tô com uma proposta aqui pra ir
 375 lá pro Brasiense (.) só vou levar quatro moleque (.) e amanhã vai
 376 ser o treino (.) aí eu Beleza (.) eu já -tava maior triste lá (.) eu jogar
 377 bola não era pra mim não eu já pensava isso já (.) pensava isso
 378 jogar bola não é pra mim não (.) o povo já todo mundo me criticava
 379 já em casa já era na rua os caras já (.) aí eu comecei a jogar lá (.) aí
 380 o cara gostou de mim aí o cara aí tu quer jogar lá no Brasiense
 381 não (.) aí eu falei pô eu não tenho dinheiro não porque ele falou
 382 que primeiro ele falou que tinha que pagar uma taxa todo mês (.)
 383 aí ele falou não é porque eu vim escolher vocês daqui da Ceilândia
 384 não precisa pagar não a taxa lá (.) aí vocês vai ganhar a bolsa e vai
 385 ser (desse jeito) aí eu beleza aí eu fui com o meu amigo aí nós -
 386 tava lá jogando de boa (.) aí nós ganhamos eu acho que foi a final
 387 ele chamou nós pra tipo:: fortalecer a final lá (.) ia ter a final, ele
 388 falou nós -tá precisando de dois jogadores aqui pra fortalecer a
 389 final (.)

Nesse segmento, o jovem faz uma avaliação geral dos acontecimentos de sua vida, quando demonstra uma assimilação teórico discursiva das experiências vividas, e, de forma reflexiva, diz que coisas ruins aconteceram, segundo ele, trouxeram algo de bom. Como exemplo, relata o fato de jogar bola e não ser valorizado por ninguém, inclusive por sua mãe, que não acreditava quando vencia os jogos. Um fato marcante para ele foi quando a mãe pôde vê-lo jogar e percebeu sua habilidade, a partir de então dedicou-se muito. Foi contratado pelo Santos e depois pelo Ceilandense, que era patrocinado pela Coca-Cola. Nota-se a necessidade de Júlio em ser reconhecido e ter seu talento validado pelas pessoas, especialmente pela mãe.

Menciona que, após passar por esses times, parou de jogar porque teve problemas quando o treinador foi acusado de abusar de meninos, na fala dele “esse cara perde pelo errado”, e todos pararam de treinar. Em um momento de tristeza, quando cogitou que jogar bola não era para ele, pois era criticado em casa e na rua, juntamente com um amigo recebeu a proposta de ganhar uma bolsa para jogar no Brasiense e fortalecer o time para um jogo final. Assim segue narrando:

- 389 Jm: aí foi e chamou eu e o Cristian (1) aí nós jogamos lá e o Cristian
 390 me passou a bola e ele falou aí Júlio (.) nós dois vai virar jogador
 391 fi- (.) aí o Robert esse que -tá na seleção também -tava com nós ele
 392 foi e falou pro Robert que foi eh: e aí Robert tu também irmão (.)
 393 nós vai pra seleção (.) nós vai pra seleção não ele falou nós vai ser
 394 jogador fi- (.) -tá doído é (.) aí eu falei então nós vai ser jogador (.)
 395 aí ele depois de uma semana (.) nós ficou sabendo que os cara
 396 matou o Cristi; tipo inocente o moleque -tava andando lá na rua (1)
 397 aí os caras falou tu é da 17 e aí os caras lá da minha quebrada que
 398 era lá 18 que eu morava (.) aí ele foi e falou assim eu sou da 17
 399 mas não sou envolvido não (.) eles falaram tu não é envolvido não
 400 ele falou sou não (.) aí o moleque virou as costas fugindo com a
 401 irmã dele quando ele virou as costas o cara atirou; (.) nas costas
 402 dele o bicho morreu lá e os caras saiu fora (.) aí tipo acabou com o
 403 sonho do moleque
 404 Y: °Sim°
 405 Jm: Aí eu fui e falei pô (.) eu também esqueci do futebol eu falei não
 406 quero mais essa porra pra mim não. eu falei pro cara lá do
 407 Brasiliense eu falei ei não quero mais treinar não (.) aí ele foi e
 408 falou faz isso não jovem (.) eu falei não -tô saindo aí o Cristian
 409 morreu aí; e ele não agora que tu tem que jogar mesmo (.) e eu falei
 410 não tô saindo (.) aí eu comecei a fazer música (.) tô de boas (.) aí o
 411 Robert continuou lá no Brasiliense aí foi o cara lá desistiu dele
 412 também tipo (3) não estava dando mais atenção estava só deixando
 413 ele de canto lá aí ele foi falou pô (.) já estou desistindo já aí do nada
 414 um cara lá do Corinthians lá de São Paulo ligou para ele ei tu quer
 415 fazer uma peneira aqui não ele foi fazer a peneira e foi contratado
 416 por lá pelo Corinthians (1) aí hoje ele está lá na seleção sub-20 o
 417 Robert aí isso aí é superação para nós para mim também (.) eu já
 418 me sinto é forte por ele também o cara conseguiu (.)

Nessa passagem, demonstrou ter tido um projeto biográfico quando relata que ele e mais dois amigos estavam próximos de realizar o sonho de “virar jogador e ir para a seleção”. No entanto, após uma semana desse evento, que possibilitou alimentar esse projeto, o seu amigo, que compartilhava essa experiência, foi brutalmente assassinado no meio da rua. Júlio narra com detalhes, ressaltando que o amigo era inocente, que estava “andando na rua” e apareceram “caras da quebrada”, da Rua 18, que começaram a questionar o seu amigo, se ele morava na Rua 17; e, mesmo o amigo afirmando que não era envolvido com nada, levou tiros pelas costas.

Esse acontecimento marcou, de forma profunda, a vida de Júlio. O vínculo da amizade perdida de alguém da mesma geração, que compartilhava experiências semelhantes, trouxe indignação, sofrimento, descrença e, conseqüentemente, o fez desistir do seu projeto de vida, que era ser jogador de futebol. Tal fato deixou impactos significativos e demonstra uma teoria explicativa que provocou mudanças e sentimentos na vida do informante. Todavia, Júlio seguiu adiante, quando aflorou um novo desejo, o de fazer música. Parece se sentir confortado e fortalecido, pelo fato de um de seus amigos ter superado as dificuldades e ter obtido sucesso no seu projeto anterior, de se tornar jogador de futebol, sendo contratado pelo Corinthians.

A partir desse acontecimento, no intuito de provocar uma informação contextual sobre as “guerras” de seu meio social, a entrevistadora questiona:

- 147 Y: Lá tem a guerra da 18 e da 17
 148 Jm: Sim Mas eu nunca me envolvi não
 149 Y: Fala um pouco sobre essa guerra
 150 Jm: É essa guerra aí já tirou um montão de inocente e de lá //uhum// já
 151 matou criança (.) já matou (.) altas coisas que acontece nessa guerra
 152 aí até hoje não acabou (.) //uhum// é coisa que acontece desde (1)
 153 1900 e tanto já (.) //uhum°// lá é tipo @passando de geração em
 154 geração@ é família cobrando por família lá //uhum°// tipo um
 155 matou a família de um (.) aí o moleque cresce fala caraí esse cara aí
 156 matou o meu pai (.) e aí vai lá e mata o cara (.) aí a família do cara
 157 olha lá e fala não vou matar agora esse moleque que ele matou o pai
 158 dele (.) aí nunca acaba lá (.) porque é guerra mais de família não é
 159 guerra de (.) de gangue assim (.) //°sim°// é mais guerra de família
 160 (.) aí é o povo da 17 e o povo da 18 //uhum°// é tipo família mesmo
 161 pô //uhum// que é um cobrando pela família do outro (.) lá (1) aí é
 162 desse jeito @(.)@ lá na Expansão mas a minha família nunca se
 163 envolveu nessas paradas não (ando) da 16 até a 20 (.) a minha família
 164 nunca se envolveu; (.) em guerra;

Nesse trecho da fala, percebe-se o quando a situação de violência permeia o cotidiano do jovem. Embora afirme que sua família não se envolve nesses conflitos, é marcante como a violência faz parte de seu universo e como isso pode interferir em sua trajetória. O entrevistado tem clareza sobre a estrutura e o funcionamento dessa guerra declarada, que passa de geração em geração, “família cobrando por família”.

Com o intuito de dar sequência à narrativa, a pesquisadora pergunta sobre a família de Júlio e indaga se ele se lembra de algo que o tenha marcado.

- 29 Y: Fala um pouco sobre a sua família (.) você pode contar algo que
 30 tenha te marcado em relação a sua família
 31 Jm: Pô a minha família foi muito boa comigo (.) sempre me apoiou nas
 32 coisas que eu faço (1) sempre -tava comigo (.) nunca me
 33 abandonou (.) aí isso é marcante pra mim. (1) °a minha família°
 34 Y: Você teve algum problema com a sua mãe com o pai (.) ou com
 35 outra pessoa porque você começou com a cometer ato infracional
 36 Jm: Sim (1) com a minha família né (.) sem ser a minha família aqui a
 37 minha avó assim mas a minha família ao redor os meus tios //uhm//
 38 povo não queria mais falar comigo não queria deixar ninguém tipo
 39 os familiar- andar comigo (.) aí ficava assim @(.)@ aí
 40 Y: E como você se sentiu
 41 Jm: (Pô) me sentia sem valor, né mas era de boa que eu me entendia
 42 também eu sabia do meu valor (.) aí eu nem ligava pro povo @(.)@

Menciona que sua família é muito boa com ele, sempre o apoiou nas suas ações e faz questão de demarcar que nunca o abandonaram. Quando questionado se teve algum problema com a família devido ao cometimento de atos infracionais, afirma que sim, mas não com o

núcleo familiar mais próximo, e sim com a família mais distante, como tios, que não queria mais falar e nem deixar ninguém andar com ele. Sobre como se sentiu diante dessa situação, afirma que tais condutas o faziam se sentir sem valor, no entanto não se importava, porque sabia do seu valor. Embora tenha mencionado que a mãe o deixou com três anos, e a figura paterna não apareça em sua narrativa, não considera que tenha sido abandonado, demonstrando uma referência de família centrada na avó, naturalizando essa configuração familiar. Essa avó aparece como uma figura acolhedora, que, inclusive, lida com dois filhos, tios de Júlio, que cumprem pena no sistema prisional.

Sobre o meio social, a pesquisadora pergunta como foi vivenciar as experiências em Ceilândia:

- 155 Y: Me conta como era morar em Ceilândia (.) como foi (.) viver em
 156 Ceilândia nascer em Ceilândia (.) e (.) e vivenciar tudo isso aí em
 157 Ceilândia;
 158 Jm: Eh lá foi=foi (meio alto) lá foi o lugar que eu curti mais também
 159 ((cachorro latindo)) tem as melhores qualidades vem de lá
 160 //°mhm°// (.) mas também foi as piores coisas que tem na minha
 161 vida aconteceu lá e as melhores também //uhum// que lá é um lugar
 162 de tristeza e alegria lá né (1) //°mhm°// lá também ao mesmo tempo
 163 que tem os meninos lá (.) tem dois amigos meu que já -ta virando
 164 jogador um -tá na seleção e o outro -tá (.) -tá lá no Brasiliense
 165 //°uau°// aí (.) **aí é só alegria mas também o tanto de amigos que**
 166 **eu perdi que podia também tá lá** //aham// (1) perdi vários amigos
 167 assim @(.).@ aí é difícil falar sobre lá (.) porque lá eu cresci com
 168 os meninos os meninos é tudo sangue bom (1) aí nós fazia esses
 169 corre mesmo só pra se adiantar na vida mesmo (.) pra pensar que
 170 podia ter alguma coisa melhor (.) pra não ficar na mesmice sempre
 171 com o mesmo tênis sempre com a mesma roupa @(.).@ //°uhum°//
 172 nós pensava que nós podia ter algo melhor (1) era só por causa
 173 disso também (1) a Expansão lá foi muito boa pra mim eu aprendi
 174 várias coisas (3) aprendi (1) eh @(.).@ aprendi sobre minha vida
 175 todinha né (1) me ensinando; (1) °sempre°

O jovem relata que aproveitou muito sua vida na Ceilândia, que suas melhores qualidades e alegrias vêm desse lugar, mas que também foi onde as piores coisas aconteceram. Após uma pequena pausa, diz que “lá é um lugar de tristeza e alegria lá né”, porque, ao mesmo tempo que tem dois amigos oriundos de Ceilândia que seguiram sua vida como jogadores, sonho desejado por ele, e esse fato é motivo de alegria, diz, em voz alta e de forma enfática, que também perdeu muitos amigos, segundo ele “sangue bom”, e por isso verbaliza ser difícil falar sobre aquelas experiências.

Pela primeira vez em sua narrativa, Júlio traz informações sobre o contexto de sua vida infracional, apresentando uma explicação de fundo para o fato de fazer “correr” (linguagem utilizada por eles que significa cometer ato infracional ou atuar no mundo do crime).

Explica que sua ação de “fazer corre” estava relacionada ao objetivo de “adiantar na vida”, para não “ficar na mesmice”, relacionada à aquisição de bens materiais, como tênis e roupa. Estabelece, assim, uma relação entre o cometimento de atos infracionais e a realização de desejos de ter algo melhor, não vislumbrando outras possibilidades para essas conquistas. Encerra esse trecho da narrativa dizendo que viver na Expansão foi muito bom e que aprendeu várias coisas. Após uma pausa, menciona “aprendi sobre a minha vida todinha”. Reconhece experiências boas que viveu na Expansão e expõe de forma muito clara as tristezas ocasionadas pelas perdas de muitos amigos. Sobre o envolvimento com os atos infracionais, destaca que sua motivação era obter algo melhor do que ele já tinha, como um complemento para sua condição juvenil e não como uma atividade orientada para suprir necessidades básicas.

Sobre o contexto em que se despertou para os atos infracionais, aponta a escola como um lugar de pertencimento e onde as diferenças são acentuadas.

- 43 Y: Me fala um pouco sobre as suas experiências escolares sobre a sua
44 trajetória escolar (.) como você começou a estudar
45 Jm: Ah no começo da escola era de boas (1) aí depois (.) eu perdi por
46 causa de (1) festinha de menina (.) aí nem quis muito estudar -tava
47 pensando mais é em atentar assim fazer dinheiro só pra se amostrar
48 na escola (.) @aí@ aí comecei a me perder? aí depois de um tempo
49 que eu vi que não dava futuro ficar sem estudar né sem fazer essas
50 coisas (.) aí eu comecei a estudar de novo (.) aí -tô aí agora no
51 segundo ano °logo mais eu vou terminar°
52 Y: Explica um pouco mais
53 Jm: Na escola
54 Y: Essa questão de se perder
55 Jm: Ah de se perder, (1) na escola; (.) pô (.) @se perder foi foda
56 porque tem várias coisas que acontece na escola@ (.) que tipo
57 se tu não tem nada ninguém nem liga pra você também tem várias
58 coisas assim (.) aí na escola sempre tem que ter as coisas tem que
59 ter uma coisa boa (.) sempre tem que ter um celular massa (.) senão
60 todo mundo vai ficar te esnobando (.) aí te bota pra baixo porque
61 tu não tem as coisas (.) aí isso aí acaba com a mente de um jovem
62 né (.) quer ter as coisas; @(.).@ aí (.) vai pra essa vida aí (.) aí eu
63 fui e me perdi por causa disso (1) -tava perdido lá (1) não sabia o
64 que eu ia fazer da minha vida e -tava fazendo só besteira

Apesar de ser questionado sobre as experiências escolares, não menciona a relação educativa em si, nem com professores, nem com colegas, e sim experiências que ele vivia no ambiente escolar, vinculadas à comparação em termos de bens materiais, tais como um celular, roupa, tênis e festinhas. Suas atitudes na instituição estavam voltadas para “fazer dinheiro”, “se amostrar na escola”, e, nesse contexto, afirma que começou a se perder.

Não fala da escola em si, mas de como percebia as relações entre os jovens e a escola como um espaço de ostentação, que, para ele, só se é reconhecido quando se impõe por meio

de bens materiais, “sempre tem que ter um celular massa, senão todo mundo vai ficar te esnobando aí te bota pra baixo porque tu não tem as coisas, aí isso aí acaba com a mente de um jovem né quer ter as coisas, vai pra essa vida aí, aí eu fui e me perdi por causa disso, tava perdido lá, não sabia o que eu ia fazer da minha vida e tava fazendo só besteira”. Do contrário, as pessoas o esnobariam e o colocariam para baixo. Enfatiza, ainda, que essas relações podem acabar com a mente de um jovem na busca de se destacar pelo consumo.

Mais uma vez, apresenta uma teoria explicativa denominada por ele como “porque se perdeu”, não sabia o que fazer da vida e admite que só fazia besteira. Reitera ter uma orientação voltada para o consumo, argumentando que optou pela vida infracional para “ter algo mais”.

Comenta, ainda, que, em determinado momento, percebeu que não dava futuro permanecer sem estudar, por isso voltou à escola e diz estar cursando o 2º ano, no momento da entrevista.

A entrevistadora pede para ele falar sobre o tempo que morou longe da família, inserido em um contexto de “corres”:

72 Y: Fala um pouco sobre esse tempo que você morou sozinho
 73 Jm: °Esse tempo°
 74 Y: Sobre os corres,
 75 Jm: @Foi difícil@ @(..)@
 76 Y: Vamos conversar sobre isso
 77 Jm: Foi por causa que -tava lá em casa né (.) aí foi: e eu fiquei vendo a
 78 notícia que o meu primo tinha morrido (.) aí eu fiquei maior triste
 79 com isso (1) aí eu caramba o meu primo morreu eu já fiquei maior
 80 bolado (.) aí eu -tava lá de boa (.) lá em casa (.) aí eu fui e °resolvi
 81 aí eu falei não eu vou é querer morar sozinho aí do nada eu sai lá
 82 de casa° aí eu fui lá e chamei a menina lá (.) que eu namoro que
 83 ficava comigo eu falei e aí anima não morar comigo (.) ela falou
 84 oxí demorou aí nós foi morar lá junto (.) aí eu ficava lá só fazendo
 85 dinheiro lá de menorzão ainda (.) aí eu ficava lá traficando lá na
 86 praça (.) fazendo um dinheiro lá na praça (.) aí depois (3) aí nós
 87 foi:: (1) pagar os aluguel as coisas lá aí a minha família começou
 88 a ficar preocupada com nós (1) aí a minha avó ficava ligando a
 89 minha mãe queria saber (.) queria -tá junto //°uhum°// aí eu pô mãe
 90 aqui -tá de boa aí ela foi e falou não eu -tô indo aí morar com vocês
 91 (.) aí ela veio morar com nós lá (.) ficou lá um tempo (.) aí depois
 92 nós veio pra cá (1) de lá aí nós veio morar no Recanto (1) que ela
 93 falou não aqui não é lugar pra nós não (2) aí nós foi pra cá (.) eu
 94 falei não então beleza então; (.) então (mudamos) pra lá.

Define, entre risos, esse tempo como um período difícil e aponta que, o que o motivou a ir morar longe da família, com a namorada, foi o sentimento de tristeza com a notícia da morte de um primo. Mais adiante, Júlio relata que tinha uma relação próxima com esse primo e rememora: “na infância assim que o meu primo também que morreu, ele foi atropelado também

lá na Expansão lá, aí ele jogava também né e ele que me ensinou a jogar bola muito bom assim, tipo eu sempre me inspirei nele” (Linhas 550 a 553).

Nesse contexto, ainda menor de idade, fazia dinheiro traficando na praça. Diante disso, segundo ele, a família, a avó e a mãe demonstraram certa preocupação, ao ponto de a mãe ir morar com ele na Expansão. Passado um tempo, todos se mudaram para a região do Recanto das Emas.

Dando continuidade à narrativa sobre a vida no tráfico, a entrevistadora solicita que o jovem aprofunde um pouco a questão:

- 96 Y: Você ficou quanto tempo
 97 Jm: °(Pô)° fiquei uns três anos só (.) traficando não ficava muito assim
 98 não; (1) °eu roubei muito mas traficar eu não gostava muito não (.)
 99 porque era tipo uma coisa que me deixava muito mal também°
 100 @(.)@
 101 Y: Hum (.) conversa sobre isso comigo
 102 Jm: Não é que eu ficava sozinho também com dinheiro né (.) aí arranjava
 103 um montão briga aí a cabeça do cara fica mal o cara fica pensando
 104 toda hora que os outros quer matar ele (.) fica pensando só coisa
 105 errada não tem coisa boa na mente (.) quando -tá nessa vida; @era
 106 desse jeito@ depois que saiu (.) depois que eu sai parece que é tipo
 107 uma mudança na sua vida -cê conhece mais gente melhor (.) não fica
 108 só naquela mesma coisa e nem fica nas mesmas brigas (.) aí quando
 109 eu lembro aí desse tempo aí chega dar (.) dar uma tristeza assim; (.)
 110 @ eh mas é de boa@

Júlio menciona que ficou envolvido com atos infracionais durante três anos e preferia roubar a traficar, argumentando que não gostava, era algo que o “deixava muito mal”. Sobre essas experiências, relata que ficava sozinho, com dinheiro, envolvia-se em muitas brigas e que, por isso, pensava a todo momento que alguém poderia matá-lo. Afirma que a vida no tráfico permite que se pense só coisa errada, que não há “coisa boa na mente”.

Mais adiante, define o tráfico como “é um negócio difícil viu, porque tem que fazer e tem que pagar o cara, bem, disputado porque é gente querendo te atrasar, eh cara que não te paga, aí tu toma no prejuízo, tem várias coisas, tem que -tá ligeiro senão só sai perdendo, e acaba morrendo né, bem difícil entrar.” (Linhas 120 a 125). Nesse momento de sua narrativa, percebe-se como funcionam as relações no mundo do tráfico, as estruturas de poder, as condutas, as disputas, as vulnerabilidades e as consequências irreparáveis desse universo.

Também relata que, depois que saiu do tráfico, teve uma mudança na sua vida, conheceu pessoas melhores, não se envolveu mais em brigas e as memórias desse tempo lhe causam uma tristeza, mas afirma que “é de boa”.

A biografia de Júlio é entrecortada por muitas situações que estão relacionadas à morte. A perda do amigo do futebol, de vários amigos de infância na “guerra da Ceilândia”, a perda do primo, os riscos e o medo da morte em suas atividades no tráfico, são passagens marcantes em sua narrativa.

A seguir, veremos como foi o envolvimento de Júlio em atos infracionais que levaram ao sistema socioeducativo e, também, como foram as experiências escolares.

6.3.4 Experiências no sistema socioeducativo e na escola

Júlio teve contato com a sua primeira medida de internação provisória aos 14 anos, e sua primeira medida socioeducativa foi liberdade assistida seguida de prestação de serviço à comunidade. O período total que esteve cumprindo medida socioeducativa compreende cinco anos (dos 14 aos 18 anos), e a idade do último cometimento de atos infracionais foi aos 17 anos.

A entrevistadora lança questão sobre a trajetória de Júlio pelo sistema socioeducativo:

218 Y: Vamos falar um pouco sobre a sua trajetória pelo sistema
 219 Jm: °Uhum°
 220 Y: Eh pelas unidades que você passou (.) o que você se lembra (.) o
 221 que foi mais marcante pra você
 222 Jm: Ah se lembro que eu (1) foi ruim né também (1) quando eu fui
 223 preso (.) aí me levaram lá pra triagem lá de noite (.) foi umas três
 224 horas da manhã (2) foi quatro pessoas no cubículo //°uhum°//
 225 quando nós desceu a perna nem se movia nós -tava era caindo lá
 226 (.) @a perna nem movia@ -tava tipo quando dá (.) em choque
 227 a perna de tanto tempo que fica parada nós não consegui mais
 228 esticar aí nós ficou lá sentado e eles bora levanta (.) nós levantou
 229 de boa (1) aí eles foi e ficaram fazendo um montão de piadinha
 230 com nós tipo umas três horas da manhã (.) e parece (.) uma maior
 231 escuridão? quem não conhece lá a primeira vez (.) pois é já fica
 232 assustado (.) (tá porra) 3 horas da manhã e o cara falando um
 233 montão de merda pra mim aqui me xingando (.) eu caramba (.) já
 234 fiquei maior grilado aí entrei lá pra dentro já um montão de
 235 adolescente tudo gritando de noite (.) eu já fiquei um pouco
 236 assustado já (.) aí depois quando eu acordei no outro dia (.) aí °de
 237 boas° acordei aí falou não tem que ir lá pra escola (.) aí eu falei
 238 beleza vamo- pra escola (.) aí quando cheguei lá tinha altos
 239 amigos meu lá (.) tinha o povo lá da minha rua que eu nunca mais
 240 via (.) eu @oxe tu -tá é aqui (.) o bicho eu -tô ué por isso que eu
 241 -tô sumido eu falei oxe@ @(1)@ aí nós se encontrava lá e ele o
 242 que tu -tá fazendo aqui tu é um moleque gente boa mano (.) não
 243 aprontava (.) eu falei pô; (.) a cabeça fi- aí o bicho foi por causa
 244 de mulher né (.) eu nada foi por causa (mesmo da rua) aí ele só
 245 (.) pode crer aí (.) nós ficou lá passou um tempo (1) //uhum// e aí
 246 foi até de boa lá (.) o povo não me maltratava muito não (.)
 247 também eu nunca fui de arrumar briga (.) eu ficava só calado na
 248 minha vendo os livros lá (.) ficava só estudando (.) aí o povo lá
 249 nem mexia comigo nunca tive briga lá (.) a eu saí com bom
 250 comportamento (.) de lá;

Descreve com detalhes sua prisão, quando quatro pessoas foram colocadas em um cubículo, referindo-se ao local, na viatura policial, no qual os presos são transportados. Relata que as pernas não podiam se mover porque não havia espaço e afirma que, durante a triagem, ouviu muitas piadas e xingamentos, que o local era escuro e que ficou muito assustado.

No momento em que entrou na unidade provisória, os adolescentes gritavam e ele novamente se assustou. Relata que, no outro dia, ao acordar teve que ir para a escola, e lá encontrou vários amigos, inclusive que moravam na mesma rua, pessoas que não via há muito tempo. Nesse encontro, alguns diálogos foram estabelecidos e alguns desses colegas se mostraram surpresos ao vê-lo, já que o julgavam como alguém que “não aprontava”, ao que Júlio reconhece ser o fato de estar “nas ruas”. Denomina os servidores da unidade como “povo” e afirma que “o povo não me maltratava muito não”, bem como explica, de forma enfática, que ele nunca foi de arrumar briga, seu comportamento dentro da unidade era tranquilo, calado, vendo livros e estudando. Por não se envolver com brigas na unidade, diz que saiu com bom comportamento.

Vejamos como o relato se aprofunda:

250 Y: Como você descreveria a rotina desse lugar aí que você me falou
 251 (.) como que é; (.) pra alguém que nunca viu esse lugar
 252 Jm: Pô é difícil
 253 Y: Como que é a rotina (.) descreve pra mim
 254 Jm: Pô parece um passarinho mesmo que -tá trancado (2) só te leva pra
 255 dar um passeiozinho te leva dá uma água uma comida e @te bota
 256 de novo (.) na jaula@ (2) tipo isso (5) @(.)@ é isso que eu tenho
 257 pra falar ué (.) que (1) eles tipo te priva né de uma liberdade que tu
 258 -tá querendo (3) aí:: isso é foda mas também (3) tu pensa assim que
 259 tu aprontou aí é foda @(1)@ (10) eu não sei dizer muito assim a
 260 rotina de lá (.) a rotina de lá é diferente pra cada pessoa é diferente
 261 assim (.) se a pessoa for muito atentada fi- (.) a rotina dela vai ser
 262 muito ruim porque vai encontrar altos moleques que (.) que é ruim
 263 também (.) que quer aprontar (.) mas se tu for um moleque de boa
 264 tranquilo mas tem que saber falar (.) se for um moleque tranquilo
 265 bobão os caras montam em cima mesmo (.) bota pra lavar as coisas
 266 quebra bate (.) mas tem que ser de boa e não pode abaixar a cabeça
 267 também (.) tem que ser aquele moleque tranquilo sem abaixar a
 268 cabeça pro outro (.) tem que ser o cara que (1) eu sou de boa mas
 269 se pisar no meu calo também (é mal) tem que ser assim

Sobre a unidade de internação, fala de forma metafórica que a compreende como a experiência de um passarinho trancado em uma jaula, sai para dar um pequeno passeio, recebe água, comida e em seguida é levado de volta, sendo privado de liberdade. O passeio ao qual se refere nessa passagem é o momento de banho de sol, no qual os jovens saem do quarto e vão para o pátio do módulo, que, na época, durava a 30 minutos.

A jaula a que se refere é o quarto (cela), onde os jovens ficam presos. Sua comparação é dura e real, uma vez que a denominação jaula se refere a uma caixa com paredes feitas de metal ou outro material resistente, e o módulo é exatamente assim, como uma pequena caixa com grades de metal, por onde muitas vezes recebem as alimentações diárias. É importante destacar que os procedimentos de rotina descritos por Júlio são de responsabilidade dos agentes de segurança.

Embora descreva como viveu e percebeu o cotidiano no sistema socioeducativo, considera que essa rotina é experienciada de modo diferente por cada um dos jovens. Relata que tinha vontade de sair, mas reconhecia que suas atitudes justificavam sua passagem por ali. Complementando sua percepção sobre a vida dentro da unidade, diz que o modo como cada um se comporta vai interferir na construção das relações, principalmente em relação aos agentes. Assim demonstra a construção de um saber próprio para sobreviver naquele lugar. Explica que, se o jovem é atentado, a rotina dele será ruim, porque ali se pode encontrar jovens ruins também que pretendem aprontar e bater, mas, se o jovem for tranquilo e souber se impor e se comunicar, ficará tudo bem. Ressalta que “não dá para ser bobão”, ou seja, tem que ser gente boa, não “abaixar a cabeça” e reagir quando pisarem no seu calo. A seguir, vemos com mais detalhe de como descreve seu comportamento.

- 270 Y: Como que você era Júlio
 271 Jm: Eu era o mais de boa (.) era mais tranquilo o povo quase não me
 272 via (.) ficava mais calado o povo ficava mais conversando 24 horas
 273 (.) só via os moleques conversando sempre ali dava uma briga nas
 274 conversas (1) eu falava melhor não vou ficar é calado (1) porque
 275 se for ficar conversando demais aí vai acabar em uma briga
 276 também (.) eu ficava só calado na minha mesmo só conversava
 277 com o moleque que=que era do meu quarto (.) ficava lá falando
 278 com ele coisa de fora da rua ficava falando caramba quando nós
 279 sair eu vou passar lá no shopping (.) comprar uns (panos) comer
 280 um dog (.) é isso que eu preciso aí o bicho já falava não eu preciso
 281 é dar um rolé lá com a minha dona (.) e nós ficava só falando de
 282 coisa boa lá
 283 Y: Um rolé onde
 284 Jm: Não dando um rolé com a minha dona (.) //ah// queria dar um rolé
 285 com a minha dona (.) tô precisando é disso //@(1)@// os caras
 286 ficavam falando lá (.) caramba ideia né velho quando nós sair nós
 287 vai viver a vida de verdade agora (.) tipo pensando que a gente -tá
 288 lá dentro e pensa em sair fora é pra viver mesmo (.) quando eu sair
 289 eu vou sair é pra viver (.) vou viver as melhor coisas (.) quando -tá
 290 lá (.) quando -tá preso é difícil (1) fica só pensando caramba todo
 291 mundo -tá tendo um celular bom -tá tendo as coisas (.) comendo as
 292 coisas do bom e eu tô aqui (.) preso aqui (.) com um montão de
 293 macho mo- ruim não pode:: (.) não pode falar com a minha mãe
 294 não pode falar com o povo da tua família (.) é ruim. (8) é ruim eu
 295 passei só 20 (.) só 20 dias né imagina quem passa um ano ou dois
 296 anos; acho que é muito pior também a rotina vai mudando sempre
 297 (.) não tem rotina certa (.) 40 dias ali meu foi tipo uma rotina pouca
 298 né mas tem gente que passa por coisa pior;

Faz uma autodescrição biográfica que demonstra uma teoria sobre si, quando diz que era “de boa”, calado e tão tranquilo que o povo quase não o via. Observava que muitos jovens conversavam e brigavam entre si, por isso a atitude de ficar calado e conversar mais com seus colegas de quarto, com os quais conversava sobre desejos de uma vida em liberdade, como, por exemplo, “ir ao shopping, comprar uns (panos) comer um dog é isso que eu preciso”, além do desejo de sair com a namorada e falar só de coisas boas.

Conforme descreveu no início da narrativa, demonstra tentar se apegar a coisas positivas quando algo de ruim lhe acontece, assim tal característica parece tornar mais brando o cumprimento de sua sentença.

Sobre a escola enquanto cumpria medida socioeducativa, Júlio afirma:

298 Y: Como que era a escola (1) nesse tempo que você cumpriu medida
 299 (.) ia e vindo né
 300 Jm: °Uhum°
 301 Y: como que era a escola
 302 Jm: E na escola os professores sempre tentou me ajudar (.) e dizia né
 303 também que eu -tava preso assim (.) falar que eles sempre me
 304 acompanha na rede social (.) meus professor tudo (.) sempre
 305 ajudava (.) na rede social e aí ficava lá (.) me dando apoio lá (.) aí
 306 quando eu saí eles me deram o maior apoio me passaram não era
 307 nem pra eu -tá no segundo (.) aí essa professora aí ela me passou
 308 um montão de:: (3) qual é o nome mesmo (.) recuperação? ela me
 309 deu recuperação ficou lá (.) comigo no meu pé sempre (.) aí eu fui
 310 e passei (.) pro segundo (1) mas (.) o professor foi gente boa
 311 comigo quando eu saí (.) eles não me trataram mal assim porque
 312 eu era reincidente não; (.) eles me trataram foi muito bem (.) por
 313 causa disso

Destaca o modo como os professores o tratavam, sempre tentando ajudá-lo, dando apoio para que passasse de ano e até mesmo quando ficou de recuperação. Tratamento esse com o qual o jovem parecia não estar acostumado, evidente quando reitera, de forma enfática, que o trataram bem, mesmo sabendo das suas reincidências.

6.3.5 Saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro

Nesse segmento, a entrevistadora questiona Júlio acerca de como é seu um jovem egresso do sistema socioeducativo.

303 Y: Júlio como é ser jovem egresso do sistema (.) você já sofreu alguma
 304 discriminação ou constrangimento por (.)
 305 Jm: Ah já
 306 Y: Descreve algumas pra mim entender

307 Jm: (3) Pô (.) na rua mesmo (.) quando vai levar um bote se tiver passagem
 308 eles já quer esculachar quer te levar pra delegacia e tu não tem nada
 309 (1) @(.)@ já fui pra delegacia um montão de vez a minha mãe foi me
 310 buscar lá por causa de nada (.) só porque eu tinha passagem (.) povo
 311 me olhava na rua me batia (.) de noitão (.) falava não eu vou te deixar
 312 lá na delegacia e me deixava lá e a minha mãe ia me buscar (.) e falava
 313 @oxe porque ele fez isso@ @(.)@ porque é tipo uma discriminação
 314 assim (.) mas era com a polícia mesmo porque o povo da rua num sabe
 315 né que tu tem ficha criminal essas coisas; mas era mais a polícia
 316 mesmo quando puxava já ficava doido (.) já ficava revoltado comigo
 317 (4) já falava altas coisas já (.) tu neguinho o que é que tu quer uma
 318 hora dessas em Taguatinga que a minha mãe morava lá em Taguatinga
 319 @aí toda vez eles queria ver eu na delega@ eles uma hora dessas tu
 320 quer o que nesse bairro aqui (.) aí eu falava oxe eu moro bem aqui
 321 embaixo tu mora aqui é o que tu -tá é querendo roubar aqui rapa -tá
 322 vendo que tu tem 1 5 7 aqui eu -tô vendo a tua ficha criminal aqui tu
 323 tem o 1 5 7 rapa- (.) aí eu falava não -tô querendo roubar não ele vamos
 324 lá então vamo- pra delegacia (.) aí levava nós lá (.) aí já tinha um
 325 montão de vitima lá já (.) que foi roubado (.) aí falava é esses foi um
 326 desses aqui aí falando não foi não; e aí saía fora @a maioria dessas
 327 vezes assim@ que eles me pegavam na rua e eu tinha 1 5 7 e eles me
 328 levavam pra ver se eu tinha roubado a pessoa (.) a maioria das vezes
 329 assim;

Sobre o fato de ter sofrido alguma discriminação por ser egresso do sistema socioeducativo, descreve as abordagens policiais e afirma que já foi encaminhado à delegacia diversas vezes, porque tinha passagem no sistema. Destaca que, em Taguatinga, perto de onde a mãe morava, foi abordado por policiais que suspeitavam que teria roubado ou teria a intenção de roubar simplesmente por estar naquela região, e por ter 157 na ficha criminal.

Nessas abordagens, era levado para delegacia, era discriminado, o chamavam de neguinho e o interrogavam, levando-o, inclusive, para ser identificado por pessoas que estavam prestando queixa naquela ocasião. Questionado sobre como se sentia em relação à essa situação, apresenta uma teoria abstrata ao narrar, de forma detalhada e reflexiva, que “sentia tipo um marginal mesmo, me sentia marginal, que toda hora, quando eu pensava em mudar eles me lembrava disso , toda hora que eu -tava pensando em mudar eles iam lá e me dava um bote e me fazia lembrar que eu tinha , que eu tinha passagem que eu tinha essas coisas, essa vida é uma merda aí depois a minha mãe me buscava lá eu só saía xingando mesmo aí eu ficava, ah são essas discriminações aí que eu passei” (Linhas 442 a 453).

Menciona que se sentia um marginal e que esses momentos, que classifica como “bote”, faziam-no lembrar da experiência no crime, mesmo quando estava pensando em mudar os policiais o lembravam do que ele já tinha praticado. Relata experiências negativas marcadas pelo artigo 157, do Código Penal, que define roubo.

Segundo o entrevistado, a relação de seus atos infracionais e o fato de ser negro evidenciam um conjunto de discriminações para com um jovem que estava tentando mudar de vida.

- 477 Y: Fala um pouco sobre se você -tá trabalhando (.) eh como que é a
478 relação com o seu trabalho
- 479 Jm: °Uhum° eu -tô trabalhando aí de boa (.) o povo lá me trata bem pra
480 caramba (3) e:: só fico panfletando também na rua passo mais
481 tempo na rua conversando com o povo (.) com o povo que é tipo
482 (.) vende balinha essas coisas (.) fico mais conversando com o povo
483 de rua assim (.) que ficam vendendo as coisas na rua (.) fico
484 panfletando aí eu paro um pouco troco uma ideia com o povo lá (.)
485 compro umas coisas na rua a minha relação é mais com o povo da
486 rua tipo lá com um pouco de trabalho assim
- 487 Y: Como que é isso
- 488 Jm: **Ué é bom né (.) eu gosto (.)** tipo é o que me deixa mais livre né (1)
489 quando -tá assim na rua assim conversando com o povo que
490 trabalha com o que quer assim (.) é bom (.) acho massa (3) ficar
491 falando com o povo da panfletagem também tem altos meninos que
492 panfleta não é só eu (.) tem povo que panfleta (de outra loja) aí todo
493 mundo se tromba assim na rua assim troca umas ideias (.) um ajuda
494 o outro (.) se um -tiver precisando de um real ali do lanche dois
495 real do lanche (.) vai e pergunta pro outro (.) sempre é um ajudando
496 o outro na rua; (1) é bom. (.) é massa.

Em relação à atividade profissional, no momento da entrevista, Júlio estava trabalhando na rua com panfletagem. Destaca a relação que desenvolve com outras pessoas que também estão com atividades semelhantes, vendendo balinhas e outros produtos. Afirma que gosta de trabalhar nessa atividade e de conversar com o pessoal da rua. Percebe-se que, até a data da entrevista, três anos após sua liberação do sistema, permanecia, ainda, na informalidade, sem vínculo com estudo ou trabalho formal.

- 497 Y: E o que você pensa em fazer no futuro profissionalmente
- 498 Jm: Oh (1) penso em fazer tipo (3) eu já -tô montando um grupo já né
499 (.) tipo é um grupo lá da Expansão que nós -tá montando (2) aí nós
500 vai montar só trap e música assim; fazer uns videoclipe bom (1) aí
501 nós -tá fazendo muita música @(.).@ tipo quase todo dia nós -tá
502 fazendo música (.) quase toda hora o moleque -tá escrevendo (.) aí
503 logo mais nós -tá soltando aí (.) os projetos pra mim é esse o meu
504 plano mesmo é querer ficar rico no próximo ano logo só com essas
505 músicas aí (.) que vou lançar (.) se Deus quiser vai dar tudo certo
- 506 Y: Ah falando assim então como que você se imagina daqui cinco
507 anos
- 508 Jm: Ichi: me imagino muito bem (.) //uhum// porque com um ano eu já
509 -tô me imaginando muito bem também; (.) acho que com cinco
510 anos eu nem consigo imaginar muito (.) porque cinco anos vai
511 demorar //°uhum°// mais (.) mas me imagino bem assim já com a
512 minha casa já (.) já com as minhas coisas tudinho meu estúdio no
513 meu quarto (1) aí é (cheque) (.) vivendo minha vida né com a
514 minha vida em paz (.) sem lembrar do passado essas coisas assim;
515 (.) tipo tentar um recomeço novo pra mim assim (.) de vida (.) ter
516 um filho que eu sonho também; (.) tipo aí dá outra criação pra ele
517 né que eu tive lá (1) dá mais amor assim ficar mais junto (3) aí vai
518 ser melhor @(.).@ hoje é isso

Continuando a narrativa sobre o trabalho, a entrevistadora pergunta sobre o que pensa em fazer profissionalmente no futuro. Ao fazer uma projeção, afirma que está montando um grupo de *trap* (um estilo musical definido como um subgênero do *rap*) e que deseja gravar videoclipes e compor muitas músicas, atividade realizada quase todos os dias. Reitera que esse é o projeto e que o plano é ficar rico no próximo ano com as músicas que pretende lançar.

Querendo saber um pouco mais sobre suas perspectivas futuras, a entrevistadora pergunta como se imagina daqui a cinco anos. Em um primeiro momento, diz que não consegue imaginar muito, porque cinco anos vai demorar, mas que daqui a um ano reforça que vai estar muito bem, com casa própria, um estúdio no quarto, vivendo a vida em paz e sem se lembrar do passado. Essa perspectiva de futuro significa para ele um novo recomeço de vida, acrescenta ainda o desejo de ter um filho e dar-lhe uma criação diferente da que teve, dando mais amor, ficando mais junto da criança e buscando uma vida melhor. Parece que Júlio quer, para si e para o filho que pretende ter, uma vida que não teve.

- 519 Y: Você tem algum plano pra sua vida
 520 Jm: Plano como assim
 521 Y: Algum planejamento
 522 Jm: Tenho vários planos;
 523 Y: Fale sobre eles
 524 Jm: Tenho (1) plano ou meta assim
 525 Y: Isso pode ser
 526 Jm: Ah eu tenho uma meta também (.) tipo dar uma casa pra minha
 527 mãe assim (.) chegar assim em casa assim (.) ter o que comer tudo
 528 que quiser assim pra comer assim (.) tipo jogar o melhor
 529 videogame do ano @(.)@ tipo isso essas coisas assim que eu quero
 530 ter daqui a uns 5 anos (.) tipo minhas metas é isso (.) -tá com um
 531 videogame do ano um celular do ano minha família toda de boa (.)
 532 tranquilo (.) não quero mais -tá tipo deixar a minha família
 533 passando (veneno) né sufoco. (.) quero ter
 534 E como você pretende chegar lá
 535 Y: Pretendo: (2) o que mais que eu tenho na minha mente é=é
 536 Jm: cantando mesmo (.) fazendo música (1) mas se vier outro jeito
 537 também (.) se eu daqui até 5 anos eu acho que arrumo uma outra
 538 fórmula também se não for só a música; (.) mas meu plano mesmo
 539 é cantar (1) com os meus amigos (.) que nós já tem isso em mente
 540 já o que nós vai virar @(.)@ (1) só isso mesmo

Em relação a planos e metas, acrescenta que tem o desejo de dar uma casa para a mãe, ter o que comer, comer tudo que quiser, ter o melhor videogame do ano, ter celular do ano, ter a família “de boa”, ajudar a família e não os deixar passar sufoco. Sua perspectiva atual para alcançar suas metas e objetivos é o que chama de “virar”, ou seja, fazer sucesso com o grupo musical que ele está formando.

6.3.6 Síntese da narrativa

Na época da entrevista, havia três anos que Júlio estava liberado das medidas socioeducativas. Sua narrativa é seguida de longas pausas e permeada por palavras e frases pronunciadas em tons baixos, às vezes entre risadas indicando um certo incômodo e até constrangimento quando as lembranças vieram à tona. O jovem detalha os acontecimentos por meio de descrições abstratas, que, segundo Schütze (2013), são partes em que o *modus operandi* é aprendido pelo informante, explicitando teoricamente de forma reflexiva.

Júlio não inicia a sua biografia demarcando a relação com atos infracionais. Sua narrativa é centrada nos sonhos, do início ao fim. Assim, a metáfora de foco do discurso de Júlio é orientada por uma capacidade de sonhar, fantasiar e imaginar, em um contexto de violências, abandono, tráfico e muitas mortes.

Em alguns momentos, sua trajetória foi atravessada pelas mortes trágicas do parceiro de futebol, dos amigos de infância e do primo, interrompendo e interferindo nos seus sonhos, como se eles fossem roubados pelo infortúnio, pelo desgosto e pelas grandes adversidades. Assim, os acontecimentos de mortes que sedimentam as experiências de Júlio tiveram impacto nas decisões de sua trajetória biográfica. Nos termos de Schütze (2013), trata-se de uma “curva descendente negativa” vivida por Júlio e sobre a qual o jovem não tem influência, ou seja, não se encontra em condição de impedir ou reverter.

Percebe-se que, apesar da escolarização ser um dos eixos das medidas socioeducativas e Júlio estar vinculado a elas, ele não frequentou a escola enquanto cumpria medida socioeducativa em meio aberto, teve apenas a sua matrícula garantida. Essa situação evidencia que não houve o acompanhamento do jovem por parte da equipe técnica da Unidade de Atendimento em Meio Aberto (Uama).

A relação de Júlio com os atos infracionais começou na escola e é pautada no desejo de consumir. Para o seu grupo geracional, na maioria das vezes, o acesso a bens de consumo constitui experiências conjuntivas que permitem prestígios e uma posição de destaque social. Nesse sentido, Júlio justifica que as suas práticas criminais eram relacionadas a obter algo melhor do que ele já tinha, um tênis, uma roupa nova e celulares. A busca de recursos materiais afeta a construção da sua identidade juvenil, uma vez que objetivava a ascensão social e a visibilidade entre pares.

Sobrevivendo aos impactos da violência, à vida no tráfico, às dores por perdas de vínculos importantes, às experiências de discriminação, às guerras declaradas e sedimentadas na “herança do crime”, na qual “família cobrando por família”, a biografia de Júlio traz essas

expressões de jovem morador de periferia, inclusive quando diz que carrega a marca do “157” e a dificuldade “toda vez que pensava em mudar”, recomeçar e apagar o passado.

Observamos, em suas trajetórias, que as possibilidades de trabalhos não criminalizados eram muito difíceis de se tornar realidade, como futebol ou a música, desconectado de elementos formais, sem uma grande preocupação de mediação com a possibilidades concretas, ou seja, escolas, cursos profissionalizantes ou mesmo um vínculo ou atividade profissional que lhe traga mais segurança financeira e concretude na realização de suas metas, uma vez que o alcance do sucesso no mundo artístico pode levar tempo e nem sempre acontecer como desejado.

Demonstrou uma certa dificuldade em fazer projeções em cinco anos, sendo que planos profissionais e se ancoram em elementos idealizados. Percebe-se que sua metáfora de foco se sedimenta em sonhos e desejos de difícil alcance, por vezes idílicos quando define o prazo de um ano para conquistas que por vezes levam uma vida inteira. Assim, possibilita uma análise acentuada pela vivência de uma temporalidade centrada no presente, no desejo, seja de ser jogador, de obter bens materiais e de fazer sucesso na música, idealizando possibilidades de mudança. Esses desejos podem ser identificados nas letras de seus *raps*, conforme vemos no trecho abaixo:

Obrigado minha família por nunca me abandonar não é promessa é dívida que eu vou fazer girar (.) cansei de passar sufoco agora vai melhorar eu só quero ser feliz e ter uma casa em frente ao mar ((batendo as mãos)) tudo de ouro pra minha jóia rara sonha no alto e fazendo fumaça quero que essa vida nunca acaba wisk no copo dos cria de raça jogo no peito do pai grife tem ouro e tem ice hã que hoje eu não quero estresse as mulheres querem o JF vulgo de MC e não sou mais um 157 obrigado minha família por nunca me abandonar não é promessa é dívida que eu vou fazer girar cansei de passar sufoco agora vai melhorar eu só quero ser feliz e ter uma casa em frente ao mar (Entrevistado Júlio, linhas 609 a 620).

6.4 Bruno: “se o Senhor me der uma chance eu nunca mais vou me envolver no crime”

Trago o que me faz de mim as algemas, o melhor da lombra é esquecer dos problemas, na língua do passado. Mas o moleque não tinha maldade na mente mas muito amor no coração sua família humilde queria ter condição mas o moleque da quebra chamado de ladrão sua mãe sofredora não via futuro só tinha a quinta série e não terminou os estudos chegava do trabalho abatida e cansada o seu pai embriagado à toa dava porrada não se contava com os filhos que decepção ainda vou ver o que trago o que faz de mim⁵⁷ (Entrevistado Bruno).

⁵⁷ Trecho de uma letra de *rap* apresentada no final da entrevista narrativa.

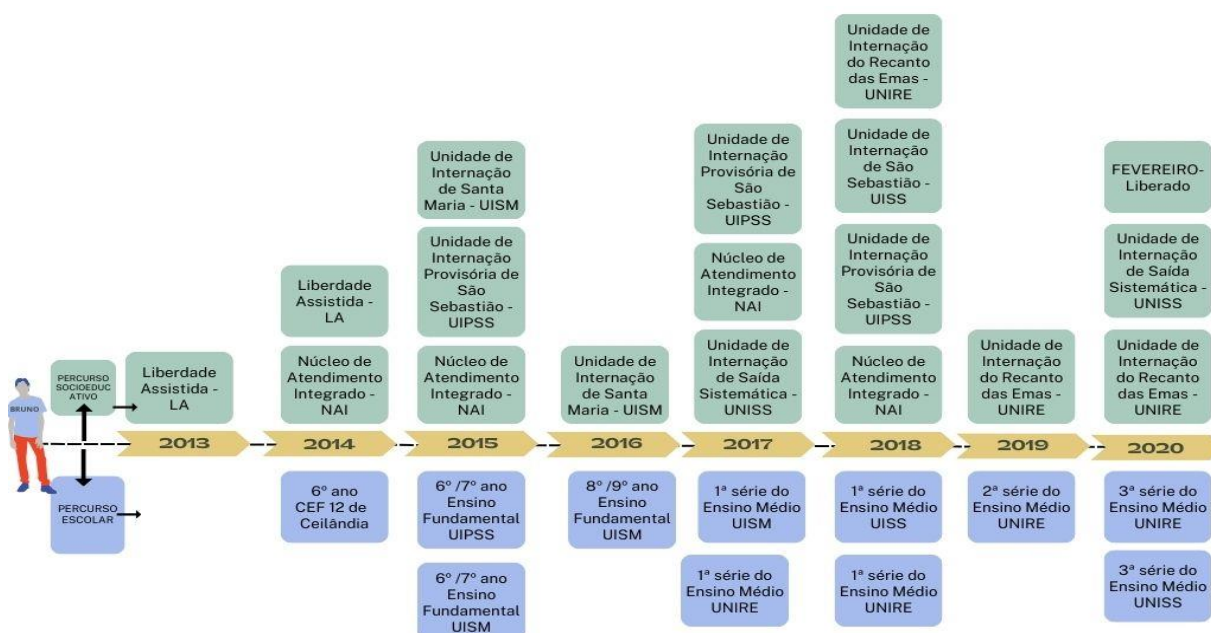
6.4.1 Sobre o entrevistado

Bruno nasceu em 17 de outubro de 2000, tinha 21 anos à época da entrevista, declarou-se como pardo e solteiro, não tinha filhos e vivia com a mãe e dois irmãos, um de 3 e um 9 anos. Tem mais dois irmãos, um irmão de 18 e uma irmã de 22 anos, que moram sozinhos. Declarou ser testemunha de Jeová, nasceu em um hospital público na região de Samambaia e vivia há mais de 20 anos na região de Ceilândia Norte. Declarou que tem um primo que está cumprindo pena no sistema prisional do DF.

Bruno começou a cometer ato infracional, tráfico e roubo, com 11 anos. Na primeira vez em que foi apreendido pela DCA, ele tinha 13 anos, e sua primeira medida socioeducativa foi liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade, quando estava cursando o 6º ano do ensino fundamental.

Aos 15 anos, foi para a Unidade de Internação de Santa Maria, onde cursou o 6º/7º ano do ensino fundamental. Permaneceu vinculado ao sistema socioeducativo por oito anos, desses cumpriu medida socioeducativa de internação por seis anos, sendo sentenciado por, pelo menos, dois processos diferentes. Bruno conseguiu progredir em sua escolarização ao entrar nas medidas, pois, em 2014, estava matriculado no 6º ano do ensino fundamental (o histórico escolar registra que Bruno estava no 6º ano e não 5º ano como informou). Ao ser liberado, em 2020, estava matriculado na 3ª série do ensino médio, como demonstrado na Figura 13.

Figura 13 – Percurso socioeducativo e escolar do jovem Bruno



Fonte: Elaborada pela autora, com base na análise e comparação dos dados documentais do SIPIA e Histórico Escolar.

Em agosto de 2023, com 21 anos, em consulta ao histórico escolar, foi verificado que Bruno não estava vinculado a nenhuma unidade escolar, demonstrando que o jovem abandonou, há três anos, seus estudos para a conclusão do ensino médio

6.4.2 A entrevista narrativa-biográfica com Bruno

O contato com Bruno foi intermediado por sua mãe, Fabíola, em meados de julho de 2021. Fui apresentada a ela por um professor da unidade, que manteve vínculo com Bruno após sua liberação do sistema. Fiz contato via WhatsApp, apresentei-me como pesquisadora e falei da intenção de conhecer Bruno. Nesse período, Bruno estava fora de Brasília, mas Fabíola pediu que esperasse seu retorno. Seguimos contato por mais alguns meses, e, em outubro de 2021, consegui falar diretamente com o Bruno, também via WhatsApp. Marcamos o dia da entrevista, e a sugestão que me deu foi seu local de moradia, na Expansão Norte, região da Ceilândia. Passou o localizador, mas, como foi difícil encontrar a casa, ruas sem asfalto, sem saídas e casas sem numerações corretas, o Bruno foi me encontrar em frente a um comércio de frutas e verduras, duas ruas acima da sua casa. Quando o jovem chegou, eu me apresentei, entramos no carro e fomos para a sua casa. Bruno disse que sua mãe e irmã haviam saído da residência para podermos conversar com tranquilidade. Era uma casa de fundos, com três cômodos e dois cachorros pequenos e soltos, ficamos em uma pequena área sem cobertura do lado de fora. Percebi que nossas conversas por WhatsApp facilitaram aquele momento de interação presencial. Retomei os motivos da entrevista e orientei como seria conduzido. Por vezes, durante a conversa, fomos interrompidos por latidos fortes de cachorro, sinal de mensagem do celular de Bruno, além da mudança da posição das cadeiras que estávamos sentados devido ao sol forte do dia e ao espaço que não tinha cobertura. A entrevista durou, aproximadamente, 56 minutos, e, após a gravação, continuamos a conversa de forma mais descontraída, momento em que Bruno apresentou letras de alguns *raps* que ele compôs, ainda quando interno no sistema.

6.4.3 Meio social, familiar e contexto infracional

A entrevista narrativa é iniciada com uma pergunta abrangente encorajando o informante a contar livremente a sua história de vida.

- | | | |
|----|-----|--|
| 01 | Y: | Eh:: eu gostaria de conhecer sobre a sua história de vida (.) fica à |
| 02 | | vontade pra falar tudo o que você tem pra falar |
| 03 | Bm: | Então (.) aos 11 anos 12 anos assim né eu comecei a fumar maconha |

04 traficar sei lá assim (fiz corre) e tals (.) aí foi se tornando um **vício**
05 né (.) eu fui tendo que suprir esses vícios e pra mim fumar maconha
06 eu -tava vendendo a maconha pra mim poder fumar (.) //uhum//° aí
07 fui vendendo e aí (.) vendendo e ganhando dinheiro e fumando (.) aí
08 fui **preso** né e rodei no **tráfico** (.) //uhum// aí eu saí e rodei mais de
09 novo no **tráfico** aí depois eu comecei a fazer assaltos também pra
10 manter o meu vício (1) aí eu fui sentenciado no 1 5 7 aí fiquei:: 2
11 anos e 3 meses no sistema socioeducativo lá (.) e não foi **fácil** porque
12 eu passei por algumas experiências lá que me **frustraram** que eu
13 carrego até hoje tento esquecer mas (.) não consigo esquecer porque
14 o sistema: (.) ele:: (1) nos **oprime** a gente né é muito: (1)
15 constrangedor a gente ficar ali dentro do quarto co:m vários internos
16 que: -tão ali pensando só em **crime** (.) ((latidos de cachorro ao
17 fundo)) em matar roubar destruir ao lado de pessoas que: **traficantes**
18 **assassino** (.) aí é **difícil** né o clima é **tenso** é **pesado** (.) mas eu
19 procurei me:: (2) ah sei lá @até esqueci o que eu ia falar@
20 Y: Fique à vontade
21 Bm: Eh tipo: (2) mas o sistema é tipo **sei lá vei** tipo ele **ajudou só com**
22 **meus estudos mesmo né** porque: (1) eu aprendi muita coisa errada
23 lá (.) eu num (.) não fiquei feliz em ter aquelas experiências; (.) ter
24 vivido aquilo; (.) e **depois dessa sentença** ((ruído como se estivesse
25 arrastando um objeto)) também eu saí né de novo (.) em 2017 (.) aí
26 fiquei não fiquei nem um ano na rua e já voltei pro sistema **de novo**
27 (.) aí (.) fiquei **de maior** dentro do sistema fui pro **Ciango** que é onde
28 fica os menores que: completaram a maior idade (.) aí eu **saí** (.) e
29 antes de=eu de=eu (1) de=eu (1) de=eu tirar essa sentença né (.) eu
30 já tinha tirado outra (1) aí eu saí dessa próxima e levei uns tiro aqui
31 na rua (.) levei quatro tiro e fiquei cego de um olho (1) aí eu -tô até
32 mais quieto agora; (.) não -to fazendo mais nada de errado; (.) -tô só:
33 (.) dentro de casa agora não saio muito

Bruno inicia sua narrativa com informações sobre o contexto da sua vida infracional em uma estrutura temporal referente a transição da infância para a adolescência. Relata que, aos 11 e 12 anos, começou a fumar maconha e traficar e usa a expressão “fiz corre” para designar a forma como ele conseguia as drogas. E, em voz alta, ressalta que se tornou um vício e explica que, para suprir o seu vício de fumar, era necessário vender maconha. Destaca o ciclo de vender, ganhar dinheiro e fumar até ser preso, quando diz “rodei no tráfico”, no sentido de ser apreendido pela polícia.

Após o tráfico, anuncia que começou a fazer assaltos, mantendo o argumento de que precisava manter o vício, até que foi sentenciado. Emprega a expressão “157” fazendo referência ao artigo do Código Penal que define o crime de roubo. Sentenciado com ato infracional análogo a roubo, cumpriu dois anos e três meses em unidades socioeducativas de internação. Interessante destacar que ele inicia a sua narrativa sobre uma fase de sua história de vida que se iniciou na infância e, como tema principal, expõe as explicações de fundo que orientam as suas ações, sendo o vício o motivo de se envolver em atos infracionais.

Sobre as experiências no sistema socioeducativo, discorre brevemente que não foi fácil, relata experiências de frustração, sentimento que carrega com ele, sem conseguir esquecer.

Destaca, também, que se sentiu oprimido e constrangido ao conviver em um quarto com vários internos que pensavam em crimes, em matar, roubar e destruir. Explica que o clima era difícil, tenso e pesado ao lado de jovens traficantes e assassinos. Nesse segmento, Bruno faz questão de se diferenciar dos demais jovens internos, parecendo não se identificar como alguém que também cometeu atos infracionais, demonstrando fazer uma avaliação sobre o momento vivido. Parece que justificar seus atos infracionais a partir do seu vício dá um sentido diferente para as suas ações em detrimento das de outros jovens. Encerra essa parte da narrativa tentando explicar o que procurou fazer diante disso, no entanto interrompe alegando que esqueceu o que gostaria de dizer.

Após uma pausa, a entrevistadora deixa o jovem à vontade para continuar falando. Ele, então, retoma a narrativa destacando uma única experiência positiva sobre o sistema, o fato de ter contribuído com seus estudos. Em seguida, pontua sobre as experiências negativas, destacando que aprendeu muita coisa errada no sistema e que não ficou feliz com aquelas experiências. Até o momento, Bruno não explicita o que aprendeu de errado no sistema, mas, faz uma avaliação de sua trajetória biográfica. Nesse segmento, ele também discorre sobre os ciclos de reiterações infracionais após sair da sentença. Permaneceu um ano fora do sistema e foi novamente sentenciado. Relata que atingiu a maioridade dentro do sistema e foi para a unidade Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras (Ciago)⁵⁸.

Termina o primeiro segmento da sua narrativa expondo um momento trágico e que lhe deixou marcas ao sair da sua última sentença: o acontecimento de levar quatro tiros na rua e, em razão disso, ficar cego de um olho. A partir daí, apresenta o argumento de que, por isso, hoje, está quieto, permanecendo mais tempo dentro de casa sem fazer nada de errado. No decorrer da entrevista, torna-se claro que essa experiência desencadeou uma nova trajetória, produzindo um quadro de atividades definidas, por Schütze (2013), como “heterônomas”, ou seja, que não podem ser controladas pelo portador da biografia. A seguir, a entrevistadora questiona quando e como foi esse acontecimento:

⁵⁸ Inaugurado em julho de 2006, atualmente Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire), que recebe jovens entre 18 e 20 anos e 11 meses que ainda estão cumprindo medida socioeducativa de internação.

- 34 Y: Como que foi isso Bruno (.) quando foi
 35 Bm: Tem um ano atrás
 36 Y: Conte um pouco sobre isso
 37 Bm: Um ano atrás tipo eu -tava no: Skate Park da Ceilândia Norte né
 38 //sim// aí tinha discutido com um menino dois dias antes (1) aí ele
 39 passou lá aí tipo eu não vi ele eu -tava de cabeça baixa quando ele
 40 passou ele -tava armado (1) aí ele já passou me atirando já (.) aí Deus
 41 me deu livramento né porque: (1) eu consegui correr ainda não senti
 42 nenhuma dor (.) não sentir os tiros (.) e passei pela cirurgia também
 43 não desmaiei (.) tem uma bala que pegou aqui nas minhas costas
 44 quase pegou na espinha também era pra mim -tá de cadeira de rodas
 45 foi um livramento muito grande; e hoje eu -tô aqui vivo pela
 46 misericórdia de Deus °-tô aí°

Nesse segmento, Bruno descreve que há um ano, dois dias após uma discussão com um menino na Ceilândia Norte, foi atingido por alguns tiros, no entanto conseguiu correr, passou por uma cirurgia e por pouco não ficou paraplégico. Atribui estar vivo como um livramento de Deus. Ao mencionar essa experiência no início da entrevista, destaca uma fase biográfica de difícil superação, na qual, um pouco mais à frente, quando o tema é retomado pela entrevistadora, ele rememora esse acontecimento e o descreve com mais detalhes. Sobre a vida no tráfico, relata:

- 411 Y: Vamo- falar um pouco sobre a vida no tráfico Bruno
 412 Bm: Ô tipo eu já arrumei muita desavença também tipo quando eu tinha:
 413 uns 12 ano antes de =eu puxar a minha primeira sentença //hum// eu
 414 tinha um revólver 32 //uhum// e eu -tava com uns 3 quilo de maconha
 415 lá em casa eu era de menor de idade e minha irmã maior de idade né
 416 //uhum// e eu morava ali no (.) na 6 da Sul perto do oitavo Batalhão,
 417 minha mãe ficava muito preocupada (.) aí teve um dia que ela chegou
 418 em mim e falou olha tu tira essas coisas daqui de casa ou então tu vai
 419 embora //hum// leva tira essas coisinha tu vai embora com isso aí; (.)
 420 aí eu não ia jogar fora né tipo já lá aí eu fui embora (.) mas o inimigo
 421 ele é tão sujo véi que no lugar onde eu vendia a droga ali tipo chegou
 422 um menino=um menino do nada e me chamou pra morar com ele pô
 423 (.) bora morar comigo lá em casa e tal (.) aí eu bora vei -tou
 424 precisando ideia pô eu já -tava com as mochila assim com altos quilo
 425 de droga dentro da mochila lá aí bora pô bora ele já morava lá no Sol
 426 Nascente (.) //hum// aí eu descí lá pra casa dele lá no Sol Nascente
 427 //uhum// aí de boa chegou lá tipo eu fazendo corre e tal (1) ele
 428 comprando arma pô já -tava com=com esse 32 e paguei outra arma

Primeiro, o jovem é enfático ao dizer que tinha muitas desavenças. Rememora uma experiência relacionada ao período em que tinha 12 anos, antes de ser sentenciado pela primeira vez. Relata que tinha um revólver 32 e três quilos de maconha quando ainda era menor e morava com a mãe. Nesse contexto, a mãe pediu para que ele retirasse a droga e o revólver de casa ou fosse embora. Alega que optou por não jogar as coisas fora e, por isso, saiu de casa. E sua fala responsabiliza o “inimigo”, ou seja, algo ruim e externo, que ele não pode controlar, assim

justifica o fato de sair de casa e encontrar uma oportunidade para morar com um menino na comunidade do Sol Nascente. A narrativa demonstra uma construção de fundo quando explica que o mundo do crime o acolheu e tais circunstâncias foram propícias para sua continuidade na vida do tráfico.

As ações coletivas de Bruno, como vender drogas (“fazendo os corres”), traficar (“mochila com altos quilos de drogas”) e portar armas de fogo (“tinha um revólver 32”), demonstram seu nível de envolvimento com a criminalidade e as ações incisivas no início da adolescência, aos 12 anos de idade, morando sozinho e comprando armas. Sobre esse período relata:

430 Bm: E eu morando lá no Sol Nascente com esse menino aí depois que eu
 431 fui morar com ele lá tipo ele ficou relaxadão cabuloso pô -tá ligado
 432 vivendo nas minhas custas pô -tá ligado tipo: por exemplo tipo eu
 433 guardava um dinheiro aqui debaixo da televisão quando eu ia lá o
 434 dinheiro já não -tava mais lá -tava guardado em outro lugar (.) e o
 435 dinheiro era meu (.) tipo eu fui no shopping também teve uma vez
 436 comprei roupa pra ele pra mim (.) e tals (.) resumindo (1) ele matou
 437 um menino lá no Sol Nascente com a minha arma né (.) sem eu saber
 438 (1) os=os cara lá do do comando lá do Sol Nascente lá tipo ficou
 439 indignado comigo porque ele não tinha onde cair morto né e -tava
 440 matando os outro com a arma o pessoal me via com ele (.) aí o
 441 pessoal falava o que (.) que eu -tava fornecendo ele entendeu pra ele
 442 matar os outro (1) aí tipo já arrumou um problema grandão lá no Sol
 443 Nascente por causa dele (.) aí ele sumiu depois que ele matou esse
 444 menino né (.) com a minha; com a minha arma minhas coisa e tudo
 445 aí eu fiquei no prejuízo (.) aí depois eu fui sentenciado a primeira vez
 446 puf aí saí e fui sentenciado de novo e saí de novo. (.) aí agora eu -tou
 447 tranquilo de boa mas tipo:: as experiência que eu tive no tráfico
 448 //uhum// a gente não tem amigo assim //hum// porque tipo:: eles os
 449 teus os teus camarada que tão ali né pode até querer te ver bem mas
 450 não melhor do que eles pô entendeu a partir do momento que você -
 451 tá superior do que eles aí eles já cresce o olho entendeu e já te vê de
 452 uma forma diferente (1) e:: sempre vai ser assim pô tipo: no tráfico
 453 sempre vai ter uma:: rivalidade assim (2) independente de: de o cara
 454 falar ah é meu parceiro é meu parceiro e tal os dois -tão ali pô no
 455 corre, e se um -tiver fazendo mais dinheiro que o outro ((batendo
 456 objeto na mesa)) um sempre vai crescer o olho no outro //ham// (.) é
 457 bem complicado o tráfico; //uhum// é um dinheiro fácil que vem fácil
 458 e vai fácil também né (.) //aham// a gente ganha fácil e a gente gasta
 459 rapidão //aham// (2) e o tráfico não compensa não porque: sei lá; (1)
 460 é um dinheiro amaldiçoado né (3)

Ao se mudar para a cidade Sol Nascente, foi morar com um menino que, segundo ele, era “relaxado”, porque vivia às suas custas, tinha problemas com dinheiro e para que chegou até a comprar roupas. Outra informação relatada é de que esse colega matou um outro “menino” usando a arma de Bruno, sem que ele soubesse. Além de deixar o entrevistado no “prejuízo”, esse fato provocou conflitos e um grande problema na comunidade do Sol Nascente. A

denominação “comando” é usada para designar a organização criminosa que domina um determinado território. Isso revela que Bruno estava envolvido em conflitos, inclusive com o fornecimento de armas e drogas. Embora mantenha uma narrativa na qual nega a sua participação em guerras e gangues, desde criança está imerso em contexto de violências, rixas e criminalidade, evidenciando que cresceu em uma sociabilidade na qual a violência toma formas brutais.

Não deixa claro se o fato de ser sentenciado pela primeira vez estava relacionado com os acontecimentos conflituosos no Sol Nascente, mas descreve o ciclo de seguidas sentenças e afirma que, naquele momento da entrevista, estava tranquilo, dando a entender que não estava envolvido no tráfico. Compreende que as experiências no tráfico lhe mostraram que não tem amigos, e que não pode confiar em ninguém, porque esses, inclusive os denominados parceiros, “não querem te ver melhor do que eles”. Explica que, na estrutura e no funcionamento do tráfico, no momento que se atinge uma posição superior, já se é causa de rivalidade, independentemente de a pessoa ser parceira ou não; se alguém fizer mais dinheiro, o outro sempre vai “crescer o olho”, por isso enfatiza que o tráfico é bem “complicado” e revela que “é um dinheiro fácil, que vem fácil e vai fácil também né?”. Ainda sobre o tráfico diz:

Olha tipo: tráfico de drogas mesmo foi uma experiência que me marcou porque eu já: vi muita atrocidade na minha frente assim (.) por ser muito novo entendeu (.) já vivi e vi várias coisas que: (.) não era pra mim ter visto entendeu porque a gente leva isso com a gente conheci também muitas pessoas ruim demais conheci muita gente ruim mermo que mata por prazer e por matar entendeu assim (Entrevistado Bruno, linhas 534-539).

Essa é uma perspectiva do jovem no momento da entrevista, em que, a partir das suas experiências, apresenta uma teoria comentada, uma avaliação geral sobre as relações e acontecimentos no mundo do tráfico.

No próximo segmento, Bruno fala o que o motivava a continuar no crime após ser liberado de uma sentença:

497 Y: Quando você: (2) era sentenciado e (1) adquiria a liberdade (.) o quê
498 aqui fora te levava a (.) a -tá no mundo do crime ainda Bruno;
499 Bm: Poxa as feira tipo as menina entendeu tipo as balada (1) tipo né tipo
500 os menino da minha época assim que estudaram comigo que cresceu
501 comigo -tava tipo de carro de moto //uhum// tipo ostentando e tal (.)
502 e eu já é também não vou ficar pra trás não fi (.) já comecei a: (1)
503 voltei a vender droga e fazer e roubar; //entendi// pra mim poder
504 tipo:: (.) sustentar o meu vício

Nesse trecho da narrativa, apresenta uma teoria explicativa, afirmando que as festas, as meninas, as baladas, a ostentação e o desejo de ter algo e, principalmente, de “não ficar para trás”, eram os motivos pelos quais continuou a vender drogas e roubar, retomando a narrativa da necessidade de sustentar seu vício. Nesse momento, Bruno demonstra não enxergar outras possibilidades para estar no mundo, sem conexão com o mundo do crime. Esse é o chamado processo de constituição do *ethos* guerreiro, que envolve a valorização de bens, a arma, drogas, a disposição para matar, ou seja, o fascínio pela figura do bandido (Zaluar, 1994) Sobre como eram as relações familiares, Bruno destaca conflitos do seu momento atual.

76 Y: Você poderia falar um pouco (.) sobre a sua família como é a relação
77 de vocês
78 Bm: Olha tipo assim (.) minha mãe -tá desempregada né a gente -tá
79 passando necessidade (1) aí: tipo:: (1) e ela -tá ficando velha
80 também né (.) aí tipo tudo que acontece ((batendo algo na mesa))
81 qualquer coisinha assim ela joga na minha cara pô tipo se eu demoro
82 5 minuto no banheiro ela joga na minha cara (.) se eu tipo:: sei lá (.)
83 qualquer coisa mesmo assim se eu não ajudo ela joga na minha cara
84 (1) mas tipo:: eu não falo nada né porque é minha mãe ela -tá certa
85 eu tenho que ajudar de qualquer forma (.) também eu moro com ela
86 (1) e:: meus pais eles se separaram eu tinha 14 anos 13 anos né (.) aí
87 eu fiquei ausente do meu pai morava com a minha mãe e a minha
88 mãe trabalhava né e como o meu pai ficava ausente eu não ia pra
89 escola eu ficava matando aula eu matava aula (2) e ficava e não ia
90 pra escola @(.).@ aí foi quando eu comecei a me envolver mesmo
91 aproveitava o (lance) do meu pai o (lance) da minha mãe (1) aí hoje
92 em dia assim o meu pai mora no Prive né com a mãe dele aí eu moro
93 aqui na Expansão com a minha mãe -tô morando com a minha mãe
94 (.) ela -tá desempregada também mas: (1) Deus vai ajudar a gente aí
95 né (2) na medida do possível

O jovem evidencia que a mãe estava desempregada e que passava por necessidades básicas. Além disso, relata que tem vários conflitos com a mãe por ele não ajudar em casa. Valida a postura da mãe em relação às cobranças realizadas e relembra a separação dos pais, quando tinha 13 ou 14 anos. Destaca que, devido à ausência do pai ele também ficou “ausente”, não ia para a escola, matava aula e, por isso, permanecia muito tempo fora de casa, momento no qual começou a se envolver com mais intensidade em atos infracionais. Encerra a narrativa dizendo que o pai mora em um condomínio de prédios (Privê) na Ceilândia, e o jovem mora na Expansão Norte com a mãe desempregada, mas se conforta na esperança de que Deus vai ajudá-los na medida do possível.

Quando provocado a contar de algo que o marcou no contexto familiar, Bruno rememora:

- 95 Y: Você poderia contar algo que tenha te marcado em relação a sua
96 família
97 Bm: Em relação a minha família //sim// hum algo que me marcou foi:: eu
98 com 10 anos presenciar o meu pai várias vezes fazendo uso de crack
99 (.) batendo na minha mãe (.) isso foi muito: marcante (5) pra mim na
100 minha vida.
101 Y: Como era esses momentos
102 Bm: Olha, era tipo: eu tinha vez que eu acordava de madrugada assim
103 com os barulho entendeu (.) aí eu olhava pro lado o meu pai -tava lá
104 na nóia (1) e eu tipo era criança aquele cheiro forte né do crack eu já
105 falei nossa pai que isso deixa eu abrir a porta e deixa eu sair aqui não
106 sei o que; (.) e ele tipo na (fissurada) na lombra eu já (.) eu ficava
107 com medo daquilo né //uhum// (3) aí tinha vez que minha mãe pedia
108 pra ele parar e ele não parava e começava a agredir minha mãe

Relata que os episódios de presenciar o pai usando *crack* várias vezes e agredindo a mãe, “foi muito marcante pra mim na minha vida” ressalta, com uma pequena pausa. Conta em detalhes que, quando criança, acordava de madrugada com os barulhos e com um cheiro forte, lembrando de olhar para o lado e ver o pai na “nóia”, usando *crack*. Mesmo com medo, pedia para o pai parar e deixar ele sair. Destaca que o pai, na “fissura” e na “lombra”, não parava, e, às vezes, quando intervinha, a mãe era agredida.

A seguir, Bruno fala sobre as relações familiares e o cometimento de atos infracionais.

- 109 Y: Você tem algum problema com seu pai e com a sua mãe por causa
110 do cometimento dos atos infracionais
111 Bm: Não
112 Y: (16) Como: como foi a reação deles quando você começou a cometer
113 esses atos;
114 Bm: Tipo quando minha mãe achou minha primeira maconha dentro de
115 casa assim tipo eu cheguei da Ceilândia Norte tinha uns 12 anos (.)
116 aí eu peguei (1) uns 10 reais de maconha antigamente 10 reais de
117 maconha era servidão cabuloso aí tipo eu guardei no bolso da
118 bermuda assim né tipo: (.) tipo joguei a roupa assim na cama e fui
119 tomar banho (.) aí eu -tô lá banhando aquele banho de 1 hora né e tal
120 (.) e a minha mãe sai daí logo menino não sei o que (.) sai daí logo
121 que eu quero ter uma conversa contigo e tal (.) não sei o quê (1) aí:
122 (.) aí já nisso eu falei ah nem deve ser alguma coisa (.) aí eu saí do
123 banheiro (.) aí eu já fui lá na cama e falei mãe cadê a bermuda que -
124 tava aqui e ela era essa aqui não sei o quê aqui esse negócio aqui não
125 sei o quê aí eu já fiquei assim né (.) quando o teu pai chegar eu vou
126 mostrar pra ele e tal (.) aí o meu pai chegou (.) meu pai chegou (.) o
127 meu pai era vigilante (.) né aí ela Wagner não sei o que eu tenho uma
128 coisa pra falar pra tu e tals eu achei isso aqui nas coisas do Bruno aí
129 o meu pai me bateu cabuloso (.) me bateu sinistro (.) me deixou de
130 castigo (.) só que eu fugi pô @(.).@ fugia do castigo direto (2) aí foi
131 isso né (.) tipo ele me bateu teve uma vez que eu cheguei em casa
132 também com a polícia ele me bateu também (3) aí a minha mãe que
133 não deixava ele me bater mas foi: (1) foi muito (.) cabuloso no início
134 assim que eles descobriram (.) que eu -tava usando droga vendendo

Sobre a reação dos pais quando começou a “se envolver”, recorda que, quando ele tinha 12 anos, sua mãe achou em casa um tanto de “servidão cabuloso”, ou seja, uma quantidade muito grande de maconha, e a reação dela foi guardar e mostrar para o pai, que, na época, trabalhava de vigilante. Já o pai bateu “de forma cabulosa” no jovem e o deixou de castigo. Bruno lembra também de outro momento, quando chegou com a polícia em casa, quando o pai, mais uma vez, o agrediu. Assim, finaliza a narrativa dizendo que as relações com o pai e a mãe foram “muito cabulosas” quando descobriram que ele estava usando e vendendo drogas. Apesar de, no início desse segmento, afirmar que não teve problemas com pai ou mãe quando começou a cometer atos infracionais, mais uma vez, discorre sobre uma convivência num contexto de grandes conflitos e violências.

No intuito de provocar uma informação contextual, a pesquisadora o indaga sobre o meio em que vive.

- 173 Y: Vamos falar sobre: o seu meio social que é Ceilândia (.) como que
174 foi crescer aqui em Ceilândia Bruno
175 Bm: Olha: //ham// tipo: independente de qualquer lugar que a gente cresça
176 né //sim// (.) aí o nosso, caráter a nossa humildade a gente vem de
177 berço né //uhum// mas, aqui na Ceilândia mesmo era uma quebrada
178 conturbada pô ainda morava ali e lá no Setor O ali pra cima //uhum//
179 tinha um morrinho altas pessoas direto por tudo escutava o barulho
180 de tiro gente morrendo e vários conflitos de das guerras de quebradas
181 aqui né (.) tipo igual aqui na Expansão ainda que eu moro na 18
182 //sim// que é essa que eu não, sou envolvido nas guerra né (.) mas
183 aqui na 18 tem uns menino que tem guerra com os menino lá da 17
184 pô e só de=eu morar aqui na 18 mermo eu não sendo envolvido os
185 menino lá da 17 nunca vai gostar de mim porque eu moro aqui
186 //hum// (.) mas assim eu: (1) me envolvi ne=nessas coisa errada
187 assim mas não envolvi nos problemas de guerra né (1) e:: (2) apesar
188 disso das guerras que tem aqui na Ceilândia né é tranquilo

Em relação ao meio social, explica que, independentemente do lugar que a pessoa cresça, o caráter e a humildade “vem de berço”. Afirma que a Ceilândia é uma “quebrada” conturbada e que, quando morava no Setor O⁵⁹, escutava barulho de tiro, gente morrendo, vários conflitos das “guerras”, como as guerras na Expansão⁶⁰. No momento da entrevista, o jovem morava na Rua 18, quando afirma que não era envolvido nas guerras, entretanto, explica que os meninos da Rua 17 nunca vão gostar dele pelo motivo de viver nessa rua. Admite que se envolveu em coisa errada, mas que não tem problemas de guerra. Finaliza dizendo que, em que pesem as guerras, a Ceilândia é um lugar tranquilo. Observa-se, mais uma vez, uma estrutura narrativa centrada na violência, contradizendo a sua sensação de tranquilidade. Demonstra ser

⁵⁹ Setor Habitacional que pertence a região administrativa de Ceilândia, compreende as quadras QNO 1 a 20.

⁶⁰ Setor Habitacional que pertence a região administrativa de Ceilândia, compreende as quadras QNO 16 a 20.

pertencente a essa contraditória estrutura social e evidencia estar envolvido com diversos fatores de riscos que contribuíram em sua trajetória de imersão em contextos mais violentos. Quando provocado a falar sobre a convivência com os jovens do seu meio social expõe:

- 189 Y: E como que é a convivência com esses jovens
 190 Bm: É tranquilo mas a gente não se envolve né muitas das vezes tem
 191 situações ali que a gente tem que tomar uma decisão a gente não pode
 192 ficar em cima do muro né (.)
 193 Y: Fala um pouco mais sobre isso
 194 Bm: Tipo igual esses problemas dos meninos lá da 17 e da 18 não quer ir
 195 (ininteligível) Expansão a 18 é bem aqui e a 17 é bem ali aí tipo eu
 196 tenho amizade com os meninos da 17 e da 18 só que eu moro aqui na
 197 18 (3) eu não posso ir lá na 17 porque os meninos da 17 tem conflito
 198 com os meninos aqui da 18(.) e sendo que eu não tenho nada a ver
 199 com isso e isso me expõe se e:: eu quiser ir ali na 18 na 17 eu não
 200 posso ir lá porque por causa dos conflitos dos meninos
 201 Y: Como que é viver assim (.Bruno
 202 Bm: Ah às vezes °//aham//° eu tenho medo fico com medo

Em um primeiro momento, Bruno diz que tem uma convivência tranquila com os jovens, em seguida explica que, às vezes, não se envolve, embora haja momentos em que precisa tomar decisão e não pode ficar em “cima do muro”. Exemplifica essa situação dizendo que tem amizade com meninos da Rua 17 apesar de morar na Rua 18. Essa informação traz a obrigação de respeitar os limites territoriais impostos pelas “guerras” entre os jovens das duas quadras. Faz questão de pontuar que os conflitos são de “meninos” de outros grupos e que procura não se envolver por medo de viver tal situação.

A trajetória biográfica de Bruno é marcada por uma sociabilidade violenta, a estrutura da sua narração, ou seja, a sedimentação da sua experiência (Schütze, 2013) é relatada de forma muito particular, centrada em contradições e violências que vivenciou e praticou.

A seguir, veremos como essas vivências se expressam nas experiências do sistema socioeducativo.

6.4.4 Experiências no sistema socioeducativo e na escola

Considerando a construção da narrativa de Bruno e seu percurso no sistema socioeducativo, registra-se que, aos 13 anos, recebeu a sua primeira medida socioeducativa de liberdade assistida, seguida de prestação de serviço à comunidade. Cumpriu medida de internação durante dois anos e oito meses. O período total em que esteve cumprindo medida socioeducativa compreende sete anos (dos 13 aos 19 anos). Sobre esse tempo relata:

- 203 Y: Vamos falar sobre o tempo que você passou cumprindo medida
 204 socioeducativa (.) o que foi mais marcante pra você
 205 Bm: Olha o mais marcante pra mim foi ter descobrido o dom ((ruídos
 206 externos)) que eu consigo fazer música né (.) e:: (1) até mesmo a
 207 oportunidade que eu tive lá dentro de fazer os cursos e tals (1)
 208 conhecer os professores o Leonardo mesmo conheci a professora
 209 Larissa de artes também muito legal me ajudou bastante (.) eu tenho
 210 contato com ela até hoje °//aham//° Vini e as pessoas também que eu
 211 conheci lá dentro também do sistema; (1) foi muito importante pra
 212 mim alguns professores que passaram pela minha vida lá

O fato de descobrir o “dom de fazer música” e as oportunidades de fazer cursos, bem como conhecer professores e outras pessoas, o ajudaram durante esse processo.

Ao convidar o entrevistado para expressar suas experiências dentro das unidades, a entrevistadora visa conhecer mais detalhes e elementos dessa trajetória.

- 214 Y: Vamos falar um pouco sobre as unidades que você conheceu
 215 Bm: Eh tipo a unidade mais precária assim que é aonde tem mais
 216 violência lá onde os menores faz mais rebelião é na Santa Maria (.)
 217 que lá não tinha televisão não tinha muita estrutura assim pros
 218 internos (1) e lá era: lá era pesado lá=lá os internos faziam rebelião
 219 lá quase toda semana (.) mas São Sebastião, é mais tranquilo São
 220 Sebastião que tinha televisão tal (.) não tinha muita xerifagem lá
 221 dentro do sistema porque lá: //hum// dentro do sistema (.)
 222 socioeducativo //uhum// os menores (.) são tipo os grupinhos, né não
 223 tem uma massa ao todo assim //hum// são os grupinhos tipo um certo
 224 cara assim //hum// lidera o módulo todo //hum// daí tipo ele fala ele
 225 fala pra fulano fazer isso fulano tem que fazer ((barulho externo)) e
 226 tal e se não fazer ele decide o que que vai acontecer (.) agora não o
 227 sistema mesmo (.) () todo mundo que sabe
 228 (.) aí lá no sistema socioeducativo tinha uma (filinha) né que os
 229 meninos e o grupinho dos meninos e tal (1) aí tipo lá na Santa Maria
 230 eles faziam mais isso (.) São Sebastião é mais tranquilo porque tinha
 231 televisão tinha as coisas lá melhor

Sobre as unidades socioeducativas, destaca que a Unidade de Internação de Santa Maria era a mais precária, sem estrutura, sem televisão para os internos, que tinha mais violência e rebelião, quase toda semana. Avalia a Unidade de Internação de São Sebastião como tranquila, porque lá tinha televisão, e ainda revela que “não tinha muita xerifagem”. Ao comparar as duas unidades, descreve que, em Santa Maria, existia uma liderança por parte de alguns jovens dentro do módulo, e a expressão “xerifagem” remete a isso. Caso essa liderança não fosse obedecida por alguns jovens, haveria consequências. No trecho abaixo, vemos parte da rotina de uma das unidades em que cumpriu medida.

232 Y: Bruno como que você descreveria a rotina de uma unidade pra quem
 233 não conhece o sistema (1) como que é uma unidade;
 234 Bm: Olha ((ruídos)) 8 horas da manhã tem um café (.) aí: tipo umas 9 e
 235 meia 10 horas tem o banho de sol (.) aí a gente chega tipo (.) umas
 236 11 e meia do banho de sol meio dia aí tem o almoço (.) aí depois do
 237 almoço (1) tem o outro banho de sol lá do outro lado aí tranca do
 238 outro lado a tarde todinha na tranca o lado que saiu pro banho de sol
 239 de manhã (.) aí fica na tranca (.) aí tem vez que a tarde é a escola se
 240 não for a tarde é de manhã (.) aí a gente chega da escola (.) recebe o
 241 lanche (.) aí janta (1) e: dorme @(1)@ (1) só isso mesmo a mesma
 242 rotina todo dia

O jovem entende como rotina os procedimentos que são conduzidos pela equipe de segurança (agentes socioeducativos), descrevendo a alimentação, o banho de sol, a tranca (momento em que eles ficam fechados dentro de um quarto) e a escola. Considerando que Bruno passou por praticamente todas as unidades de internação, vivenciou a escola no período tanto da manhã quanto da tarde. Em sua descrição de rotina, percebe-se que, dentre todas as atividades, o período dedicado à escola é o maior tempo considerável fora da “tranca”.

Dando continuidade à percepção de Bruno sobre as unidades pelas quais passou, a entrevistadora o indaga sobre as suas reincidências.

243 Y: Fala mais sobre as suas reincidências que você (1) teve aí nas
 244 unidades
 245 Bm: Eu: tinha três internações quando eu fui sentenciado a minha
 246 primeira vez eu tinha três internações no CESAN //sim// 8 internação
 247 na UNAI e: (1) ((cachorro latindo)) 24 passagem pela DCA (.) aí eu
 248 fui sentenciado pela primeira vez com esse tanto de passagem aí né
 249 (2) e reincidência //sim// ((estalando os lábios)) aí: tipo: (1) da
 250 primeira vez que eu fui preso né eu fiquei o que=o que uma semana
 251 lá no CESAN, não tinha conhecido o CESAN mas fiquei uma
 252 semana lá pô @gostei da comida lá e falei é vou voltar de novo pô
 253 de menorção @@(1)@// e tals@ e todos os menor pensava assim ah
 254 sou de menor vou ficar 45 dia aqui vou sair não sei o que (.) aí fiquei
 255 uma semana e saí pra aí depois eu=eu //ham// saí aí fiquei tipo: umas
 256 duas semanas na rua //hum// e voltei de novo aí fiquei 22 dia (.) //ah//
 257 aí falei é -tá aumentando a minha @pena -tá aumentando meus dias
 258 aqui@ (.) aí=aí @@(1)@// tipo saí né e=e dei mole de novo pô rodei
 259 de novo (.) aí fiquei 45 dessa vez (.) da=da outra vez eu já fui
 260 sentenciado mesmo; (.) fiquei dois ano e quatro meses (1) aí depois
 261 eu saí né de novo (.) //hum// e cometi uma burrada de novo e como
 262 eu já tinha uma sentença né a juíza já viu lá: no histórico e falou ué
 263 você acabou de sair de uma sentença e já rodou de novo e tal (.) aí já
 264 me mandou pro sistema de novo //((suspiro))// aí eu fui pra São
 265 Sebastião né (.) -tava com: (.) 17 anos //hum// aí eu cheguei lá em
 266 agosto fez uns três fiquei uns três meses lá completei a maior idade
 267 (.) e fui pro Ciago (.) aí fiquei um bom tempo lá no Ciago lá com os
 268 com os menino maior de idade lá cumprindo (.) pena //uhum// como
 269 menor //uhum// (2) aí fiquei: de (.) 2018 até 2019 lá aí saí em 2019
 270 (.) e -tô aí até hoje nunca mais fui preso graças a Deus (.) @e nem
 271 vou ser@ eu -tô de maior agora agora eu tenho 21 não tenho mais 16
 272 17 (1) já não é o mesmo sistema (2) e agora eu -tô de boa @(.)@

Detalha sua trajetória no sistema socioeducativo citando 8 passagens pelo NAI, suas internações no Centro Socioeducativo Amigoniano (Cesami)⁶¹ e 24 passagens pela DCA. Relata o ciclo de reentrada na internação provisória, inclusive destacando que o seu tempo de permanência foi aumentando. Na primeira sentença, ficou dois anos e quatro meses, e avalia que, ao ser liberado, cometeu “uma burrada de novo”, e foi novamente sentenciado quando ainda tinha 17 anos. Ao completar 18 anos, foi transferido para a Unire, onde conviveu com jovens maiores de idade cumprindo, segundo ele, sua “pena”, ou seja, sentença, até o ano de 2019, quando foi liberado. Finaliza a narrativa chamando a atenção pelo fato que nunca mais foi preso e não pretende ser, pois sabe que agora tem mais de 18 anos e o sistema não é o mesmo, por isso “está de boa”.

Diante de suas falas, é possível observar sua longa trajetória dentro do sistema socioeducativo, uma vez que Bruno iniciou sua vida infracional ainda muito jovem. As falas de Bruno sobre o sistema no período em que era menor nos levam a perceber que as internações provisórias, bem como as sentenças, não provocaram, de imediato, atitudes de mudança de comportamento, nem mesmo medo da punição que pudesse vir do retorno àqueles lugares. Podemos, inclusive, inferir que as constantes idas e vindas de Bruno, até ser privado de liberdade, tinham como justificativa o acesso à uma boa alimentação e cuidados básicos, conforme esse trecho de sua fala em que, sorrindo, afirma: “gostei da comida lá e falei é vou voltar de novo pô de menorzão... todos os menor pensava assim ah sou de menor vou ficar 45 dia aqui vou sair”. O sentido atribuído por Bruno ao sistema se modifica a partir da maioridade, pois demonstra entender que o sistema prisional é diferente do socioeducativo, por isso não pretende ser preso.

Na sequência, relata como foi sua convivência com outros jovens dentro da unidade e como interagia naquele espaço.

⁶¹ Criado em 2003, hoje denominado Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), recebe jovens em internação cautelar pelo período de até 45 dias.

- 273 Y: Como que era a relação com os jovens (.) lá dentro
 274 Bm: Era tranquilo (.) tinha alguns jovens lá que eram mais
 275 Y: **Quem era o Bruno lá dentro**
 276 Bm: Olha tipo: //ham// lá mesmo eu só ficava na pif pô //hum// porque
 277 tipo lá é cabuloso pô direto altos bichos te testa a tua fé lá pô -tá
 278 ligado tipo querendo te tirar querendo um ser mais que o outro
 279 //uhum// aí eu só tirava na física mesmo se eu precisasse qualquer
 280 hora eu -tava ali //uhum// (2) e: (1) tive alguns conflitos lá dentro né,
 281 porque eu também não aceitava desaforo
 282 Y: Hum fale sobre eles
 283 Bm: ((estalando os lábios)) °deixa eu ver° (3) tipo:: (1) teve uns meninos
 284 me tirava porque eu era pequeno né porque eu era o menorzinho (.)
 285 aí teve uma vez que nós jogando baralho nós jogando dominó assim
 286 na mesa né aí tinha um menino lá tinha acabado de chegar ele era
 287 grande tipo gordo maior que eu grandão assim (.) e eu pequeninho
 288 pô e ele grandão mermo @cabuloso@ //@(.)// aí tipo ele fez um
 289 gato lá no do- no jogo lá do dominó aí tipo eu falei pra ele uai moço
 290 isso aqui é jogo de homem pô o gato que tu fez aí pô faz gato aqui
 291 não e tal aí ele não sei o que pivete tal pivete é (.) aí ele pivete mermo
 292 não sei o que eu já levantei e já caí pra dentro mesmo só que eu
 293 apanhei cabuloso que ele era grande (.) mas eu caí pra dentro mermo
 294 @cabuloso@ @(.)// @ não dei mole pra ele não@ (2) aí:(1) fui pro
 295 castigo dessa vez;
 296 Y: Fala sobre esse castigo
 297 Bm: Era lá na M7 né o castigo lá no Ciago era na M7 //hum// aí tipo os
 298 policiais distraiu eu e ele que a gente -tava brigando //uhum // e levou
 299 a gente pro castigo aí eu fiquei 13 dias lá peguei o () fui pro
 300 Conselho (.) peguei 13 dias de castigo //hum// aí fiquei lá lá é tipo
 301 só:: (.) um: quarto pequenininho mesmo //uhum// e só dá pra botar o
 302 colchão mesmo (.) e: (1) poucas coisas assim mesmo o necessário
 303 escova de dente desodorante (.) poucas coisas mesmo;

De acordo com o relato acima, afirma que a relação com os jovens era tranquila, no entanto, quando a entrevistadora o provoca a dizer quem ele era dentro da unidade, o jovem enfatiza que só ficava no “PIF”. Essa denominação é referente ao procedimento de Preservação de Integridade Física (PIF), que visa a garantia e proteção da integridade do jovem em cumprimento de medida, que, por algum motivo, não possa conviver com os demais jovens dentro da unidade de internação⁶², o que indica que seu comportamento não era tranquilo. Nesse sentido, explica que, na unidade, vários jovens testavam a “sua fé”, ou seja, sua paciência, e que não o intimidaram, já que ele não aceitava desaforo e, por isso, teve vários conflitos, inclusive enfrentamentos físicos.

O jovem descreve, ainda, uma experiência que o levou para o castigo “M7”⁶³, onde passou 13 dias em um quarto pequeno que cabia apenas um colchão, a escova de dente e

⁶² O jovem interno pode ser encaminhado para o PIF por questões de rixas “guerras” externas e ou internas. Esse procedimento muda de acordo com as especificidades da situação do jovem e de cada unidade socioeducativa de internação. Existem unidades em que há um módulo (espaço) separado exclusivamente para esses jovens e em outras o jovem pode ficar apenas em um quarto sozinho.

⁶³ Módulo destinado ao cumprimento de medida disciplinar imposta aos jovens internos na Unidade de Internação do Recanto das Emas.

desodorante. Relata episódios de conflitos e comportamentos violentos durante o cumprimento de sua sentença, portanto, faz uma avaliação autobiográfica ao definir-se como um jovem que não aceita desaforo, como impaciente que parte para o embate físico sem se preocupar com as consequências dos seus atos.

Embora, nas passagens anteriores, o jovem afirme que o que mais o marcou no sistema foi o progresso dos estudos, a descoberta do dom da música e o acesso a pessoas importantes em sua vida, ao trazer experiências que parecem fazer sentido, destaca as violências físicas entre jovens, as agressões dos agentes socioeducativos e, conseqüentemente, as punições e os castigos que ele sofreu. No segmento a seguir, o jovem faz um relato de sua percepção: “mas tem muitos agentes dentro do sistema também que ele tipo quer oprimir a gente entendeu eles sei lá tipo só de a gente estar ali preso eles acham que a gente não tem mais nenhuma chance que não tem perspectiva de vida e aí isso às vezes chateia a gente né porque a gente fica tipo desacreditado da sociedade lá fora e todo mundo ver a gente como um interno um criminoso sem futuro que não tem nenhuma perspectiva” (Linhas 58-63).

Vejamos como ele aprofunda essa questão:

306 Y: Foi a primeira vez que você pegou castigo
 307 Bm: °Não°
 308 Y: Então vamos falar sobre
 309 Bm: Teve outra vez
 310 Y: Como que era o castigo pra quem não conhece uma unidade
 311 Bm: Aí eu conversando com o C 2 aqui véi do nada assim véi eu só tipo
 312 sinto um murrão tipo aqui assim puf (.) quando eu olho pro lado o
 313 bicho não levantou dali com um monte de agente do lado dele assim
 314 ó (.) e os agente tipo que eu conversando (com o socialista) viu ele
 315 vindo pra dentro de mim me distraiu pô (.) bota fé conversando
 316 comigo (.) e eu já carai fiquei indignado véi tipo não deu tempo
 317 de=eu cair pra dentro dele pô eu fiquei tipo o seu Alessandro já me
 318 segurou; (.) //hum// aí eu já poxa seu Alessandro o cara me deu um
 319 murro na=na tua frente aqui pô //sim// e tal e ele já () e passando
 320 pano pro moleque pô já carai véi esse agente safado //@1@// vou
 321 cair pra dentro que eu vou matar eles tudinho @(1)@ já indignado
 322 né eu já tipo tinha acabado de chegar do castigo (.) cheguei tipo
 323 do banho de sol //sim// aí tipo acabou o banho de sol e nós foi pra
 324 tranca //ham// aí quando eu cheguei na tranca aconteceu essa coisa
 325 esse negócio aí já fui pro castigo de novo véi (.) aí já cheguei lá no
 326 castigo com a boca desse tamanho fi- aí os meninos ah Bruno o que
 327 aconteceu pô tu já acabou de voltar para o castigo já -tá aqui de novo
 328 qual foi aí pô os caras agiram comigo lá coitado não sei o que @(.)@
 329 o C 1 e o C 2 lá né que comanda lá a sala né que=que escolhe onde
 330 vai ficar os meninos vai querer me voltar lá pra ala de novo e tu quer
 331 voltar lá pra ala de novo (.) oxi tem certeza seu Alessandro que tu
 332 quer me voltar pra aquela ala de novo ele ué tu não quer ir pra lá não
 333 (.) eu não quero voltar pra lá mais não -tô de boas;

Mais uma vez, sobre os castigos na unidade, explica um contexto de outra briga na qual se envolveu quando tinha acabado de voltar de uma punição. Descreve que estava conversando com um agente e de repente alguém o surpreende com um murro e começa uma briga. Demonstrou certa indignação, porque, segundo ele, o agente estava “passando pano para o moleque”, aliviando o que tinha acontecido, o que o deixou com muita raiva e, por isso, em suas palavras, “caiu pra dentro” com vontade de “matar eles tudinho”. Novamente foi para o castigo com a boca machucada, dando a entender que não gostaria de voltar mais para aquele módulo.

Bruno apresenta-se como um jovem interno sem controle de impulsos, dando indícios de que não conseguiu seguir as normas de convivência social das unidades de internação. No final da entrevista, quando provocado a falar sobre outros assuntos que ele gostaria de aprofundar, menciona “olha eu tenho muitos momentos (.) que aconteceram lá na unidade, mas que eu prefiro guardar para mim tipo não me expor porque essas fases que aconteceram comigo (2) e eu prefiro não me expor” (Linhas 685 a 687).

Considerando essa história de vida, bem como a complexidade de sentidos vividos no interior do sistema, as falas de Bruno nos provocam indagações: O que provocava em Bruno reações definidas por ele, como “eu também não aceitava desaforos”? De que modo o sistema contribui para a emergirem situações de conflitos?

Sobre o sistema socioeducativo, a entrevistadora provoca o jovem a falar sobre a escola dentro da unidade.

346 Y: Vamos falar sobre a escola do sistema ((buzina)) (.) //(qual)// você
 347 disse que cursou do quinto ano a
 348 Bm: Até o terceiro
 349 Y: Ao terceiro vamo falar sobre: (.) sobre essa trajetória
 350 Bm: ((barulho de palmas ao fundo e cachorro latindo)) lá no sistema é
 351 tipo assim //ham// lá é tipo: o: bom lá na Santa Maria mesmo né a
 352 gente ficava tipo: a gente fazia a metade do ano né, (.) não a gente
 353 fazia o ano todo //ham// e: (1) e:: (.) e avançava duas séries quando
 354 eu -tava eu cheguei lá na quinta (.) //sim// aí eu fiz o ano todo eu saí
 355 eu saí de lá na sétima //uhum// e o estudo lá também a gente não
 356 aprende assim tipo:: o conteúdo mesmo de verdade pô porque lá é só
 357 tu tipo ficar quieto na sala entendeu (.) não bater em ninguém na sala
 358 (1) não fazer barulho e nem nada que tu ganha ponto pô (.) e copiar
 359 os dever lá pô tipo a gente não aprende nada no sistema pô de
 360 verdade mermo (.) o conteúdo lá do sistema é totalmente diferente
 361 do aqui de fora (.) e lá no sistema eles=eles tipo os professor do
 362 sistema lá mesmo faz os dever pra nós pô falando tipo (.) eles já tipo
 363 passa atividade falando as resposta porque já sabe que nós ali -tá tudo
 364 voando pô não -tá nem aí (.) igual os menino ali os menino lá do
 365 sistema mermo não -tá nem aí pra nada //hum// e é desse jeito lá o
 366 sistema; (.) porque tipo a escola lá //hum// o ensino lá: (.) é
 367 totalmente diferenciado daqui tipo o conteúdo do de quinta série lá
 368 eles passa o conteúdo de segundo ano pra fazer (.) eh

Afirma que cursou até o terceiro ano do ensino médio e que, na Unidade de Internação de Santa Maria, estudava o ano todo e avançava duas séries. Exemplifica que, quando chegou nessa unidade, estava na 5ª série e, ao passar um ano, saiu na 7ª série⁶⁴. Considera que nessa escola não se aprende o “conteúdo de verdade”, entende que o que o ensino da escola no sistema é totalmente diferente do ofertado nas escolas “de fora”. Reitera a informação: “a gente não aprende nada no sistema de verdade mesmo”, afirmando que basta ficar quieto na sala, não bater em ninguém e não fazer barulho para ganhar ponto e ser avaliado. Ressalta, ainda, que os professores passam as atividades já com as respostas, porque sabem que os jovens que estão lá não ligam para nada. Demonstra, em sua fala, uma descrença, por parte dos professores, em relação ao aprendizado dos estudantes.

Diante de tal percepção, a entrevistadora aprofunda a temática trazendo um questionamento sobre a visão de Bruno acerca de possibilidades diferentes para a escola.

- 369 Y: O que poderia ser diferente nessa escola Bruno; (1) você que conhece
370 assim °o sistema°
371 Bm: Ah acho que o professor num: tinha que dar muita regalia só porque
372 os menino //ham// são presidiário (.) são internos não deveria **ter**
373 **medo** na verdade assim (.) dos interno porque muitos professor têm
374 medo dos interno lá (1) e tipo:: (.) eh: () isso mesmo
375 Y: Como você percebe essa (.) questão;
376 Bm: Tipo sei lá //hum// tem uns professor que não consegue conversar
377 com a gente direito não consegue tipo ser transparente dar pra
378 perceber @(.)@ Verdade (1) mas tipo igual a Larissa e o Marcelo
379 mesmo (são um dos professor mesmo) igual o professor Marcelo o
380 mesmo @eu achei que ele fumava era 1 pô tá ligado o jeito que chega
381 lá na sala () com nós e tals@ //@(2)@// de rocha //ham//
382 mas tinha muito professor que é careta pô //hum// tipo:: (1) sei lá já
383 olha assim pra nós assim vê todo mundo de branco já isso po=posso
384 fazer nada aqui que eles pode me matar a qualquer momento @(1)@

Como demonstrado no segmento anterior, essa passagem reafirma sua visão de que a escola do sistema socioeducativo é um ambiente em que os jovens “não aprendem nada”. Aparecem, ainda, em sua fala, muitos elementos que permeiam as relações educativas nesse tipo de contexto escolar: a postura, descrença, preconceitos e medos dos professores, frente aos jovens infratores. Dentre os professores, Bruno destaca dois profissionais que parecem ter conseguido se comunicar com ele de modo mais próximo e encerra sua narrativa contrapondo que também existiam profissionais “caretas” que os julgavam pelos seus atos.

⁶⁴ A organização escolar dos núcleos de ensino das unidades de internação socioeducativas é ofertada em ciclos e blocos de aprendizagem, conforme Diretrizes Pedagógicas Escolarização na Socioeducação

6.4.5 Saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro

Após os relatos acerca da experiência vivida no sistema socioeducativo, interessa muito à presente pesquisa compreender os acontecimentos advindos depois do cumprimento das medidas, relacionados às condições juvenis e projeções de futuro diante da liberdade. Nessa perspectiva, Bruno relata:

- 392 Y: Eh:: se você pode falar um pouco sobre o que aconteceu após o
393 cumprimento da sua última sentença quando você saiu (2) o que
394 aconteceu na sua vida;
395 Bm: Olha: assim que eu saí do sistema //hum// tipo: (1) foram muitas
396 portas fechadas pra mim porque eu procurei emprego antes de eu ter
397 essa necessidade visual né que eu -tava //hum// de boas eu era normal
398 (.) aí eu -tava procurando emprego e:: (.) assim tipo: (.) as pessoas
399 vissem que eu era do sistema né que tinha o nada consta aí tipo já ah
400 não sei o que tu já passou pelo sistema e tal tinha tipo um preconceito
401 né (.) //uhum// por isso foi muito difícil também não consegui
402 arrumar nem emprego depois que eu saí do sistema (1) foi
403 complicado
404 Y: Como que você se sentiu quando você saiu
405 Bm: Ah ((estalando os lábios)) me senti inútil (.) porque:: não tinha como
406 ajudar a minha mãe (2) aí eu saí eu -tava traficando até um tempo
407 pra trás aí; //uhum// pra poder ajudar a minha mãe (.) aí saí agora -tô
408 de boas //uhum// (.) parei (.) -tô quieto

Quanto aos acontecimentos após o cumprimento da sua última sentença, o jovem cita as dificuldades em conseguir um emprego mesmo antes de ser deficiente visual. Relata que, quando as pessoas identificavam que era egresso do sistema socioeducativo, sentia o preconceito e que isso dificultava a sua colocação no mercado de trabalho. Diante dessa situação, menciona: “me senti inútil sem ter como ajudar a minha mãe”, encontrando novamente no tráfico a possibilidade de ganhar dinheiro e, portanto, ajudar em casa.

Mesmo depois de muito tempo vinculado ao sistema socioeducativo, percebe-se que Bruno permanece na sua trajetória infracional não apresentando ações e tampouco encontrando possibilidades de realizar uma ruptura na sua trajetória biográfica. No entanto, encerra a narrativa chamando a atenção pelo fato de que naquele momento não estava traficando, dizendo que “estou tipo alheio, estou crente”.

Dando sequência a sua fala, Bruno descreve o que aconteceu quando traficava após a última liberação do sistema:

460 igual eu tipo da última vez que eu saí do sistema eu -tava vendendo:
 461 um um -tava vendendo droga ((buzina)) na Ceilândia Norte (.)
 462 //uhum// aí o menino tipo:: o menino. queria que eu saísse fora lá do
 463 ponto lá né e tal aí eu num tipo já bati de frente com ele não sabia
 464 que esse menino que eu discuti pô com ele (.) aí discuti com ele
 465 passou dois dias o: ele me viu pô e me deu altos tiro pô de pistola
 466 380 (1) carregou 380 em mim (.) a minha sorte é que meu santo é
 467 forte mermo cabuloso (.) pô ele chegou assim ó lá tipo na minha cara
 468 assim tipo assim ele ficou do lado assim a (queima) roupa assim e
 469 deu uns pah era pra pegar na minha **testa assim** (.) aí tipo eu levantei
 470 a mão no susto assim pegou aqui na minha mão pô aí ó (.) //sim/ aí
 471 pegou tipo aqui na mão puh ele veio pra me matar cabuloso que ele
 472 botou na minha cara daí () pah na hora que eu coloquei a mão
 473 ele deu outro tiro de lado assim ó tuf, (.) pegou aqui ó pah, (.) aí eu
 474 fico imaginando caramba véi o que eu passei assim tipo na hora
 475 assim **foi um clarão**, assim tipo na minha: na minha cara assim (.)
 476 tipo explodindo pah aí eu falei -ta poxa (.) já levantei e saí **correndo**
 477 fi tipo //aham// **eu não senti nada né** só tipo senti o meu corpo
 478 **molhado assim** (.) a minha (goma) minha boca seca entendeu e já
 479 tipo caralho quando eu peguei assim um monte de sangue véi eu
 480 caralho (.) e eu ainda consegui sair correndo pra delegacia cheguei
 481 lá na delegacia os policiais já deita aí no chão **ou eu lembro que eu**
 482 **pegava assim no meu rosto assim eu sentia a bala grudada assim ó**
 483 **que ela tipo entrou e grudou pô** ela grudou tipo aqui assim ó (.) e eu
 484 pegando aqui assim e eu meu Deus do céu nesse momento não pelo
 485 amor de Deus. (.) oxe eu -tava vendo tipo: eu pensei que eu ia morrer
 486 vei sério mesmo eu falei carai seu sobreviver (.) naquele momento
 487 eu já -tava falando com Deus pedindo perdão (.) falei pra Deus (.)
 488 Deus se o Senhor me dê mais uma chance eu nunca mais vou me
 489 envolver no **crime** (.) vou sair do **crime** (.) vou viver com o Senhor
 490 @é:@ tipo: **é cabuloso véi** só quem já viveu sabe como é que é (1)
 491 //()// aí eu fiquei 2 meses internado no hospital lá na Ceilândia

Narra em detalhes os tiros de pistola que levou após sair da sua última sua liberação. Explica que os motivos dessa tragédia foi a disputa por um território, denominado por ele como ponto de venda de drogas, dois dias após uma discussão. Bruno relata sobre a experiência de violência que ele sofreu e usa a expressão “carregou 380 em mim a minha sorte é que meu santo é forte mermo cabuloso”, que revela a gravidade do atentado à sua vida, do qual, mesmo assim, conseguiu sobreviver.

Esse segmento da narrativa apresenta uma densidade dramática no sentido de descrever os detalhes e sentimentos desse episódio que marcou a sua história. Ao recuperar, retrospectivamente, esse fato, Bruno transmite os teores de como ele processou essa experiência. Registra que foi um tiro à queima roupa, cujo objetivo era atingir o rosto, sendo que, como colocou a mão na frente da arma, o tiro saiu de lado e pegou no olho. O jovem rememora que viu um clarão, como uma explosão, que seu corpo estava todo molhado, a boca seca, com muito sangue e sentia a bala grudada no seu rosto.

Não explica com clareza como conseguiu chegar naquelas condições à delegacia, mas rememora que pensou que iria morrer e, diante dessa situação, lembra que pediu perdão a Deus

e prometeu, caso sobrevivesse, que nunca mais se envolveria no crime; naquele momento ele pensou e usou a expressão “vou sair do crime”. Parece que, no entendimento de Bruno, há uma interpretação naturalizada do contexto dessa violência, entretanto encerra a sua narrativa definindo essa experiência como “cabuloso⁶⁵”, expressão, geralmente, utilizada pelos jovens sentenciados como algo a ser potencializado, chegando ao sobrenatural, por isso ele encerra dizendo que somente quem viveu sabe como é.

Mais adiante, o jovem relata as consequências desse fato na sua condição juvenil atual.

hoje em dia muitas menina parou de falar comigo pô que falava comigo entendeu, relacionamentos meu com as menina acabaram pô porque tipo sei lá, acho que deve ser deve ser preconceito né, por causa do meu olho e tal (.) tipo não tenho muito contato hoje em dia, não é vergonha, mas tipo eu fico inseguro entendeu não me sinto confiante assim véi tipo sei lá, como é que pode dizer tipo perdi a minha atitude pô (1) pois é (5) mas a beleza -tá nos olhos de quem vê né (5) mas eu perdi muitos vínculos (.) alguns vínculos” (Linhas 521 a 531).

Assim, Bruno apresenta uma autodescrição biográfica ou teoria sobre si, a partir da tragédia, que provocou a perda de “outros significantes” e da identidade social. Ele descreve uma condição que tem impactos nos comportamentos dos jovens da sua geração, como deixar de postar fotos nas redes sociais, as meninas pararem de falar com ele, término de relacionamentos, inferindo preconceito tendo em vista o fato de estar cego de um olho.

Assim, expressa, por meio da metáfora de que a beleza está nos olhos de quem vê, certa vulnerabilidade e sofrimento, terminando a narrativa destacando que perdeu muitos vínculos. Continuando, a entrevistadora perguntou sobre planos futuros.

615 Y: E com relação a trabalho você poderia falar o que é que pensa em
616 fazer no futuro Bruno
617 Bm: Olha tipo: se eu não fizer: uma faculdade de nutrição de direito (.) eu
618 quero fazer um curso de mecânica porque tipo: hoje em dia né todo
619 mundo tem carro pô (.) e num me- se a gente abrir uma mecânica
620 não fica sem dinheiro pô porque: hoje em dia o mundo é movido: a
621 carro né (2) ((cachorro latindo)) eh: é isso (.) queria abrir uma
622 mecânica (.) uma oficina mecânica;

Nesse segmento, ele expõe um desejo de fazer faculdade na área de direito, nutrição ou um curso de mecânica, justificando que hoje em dia tem muito carro, então ele pensa que uma oficina mecânica seria uma boa alternativa financeira. Em outro trecho da entrevista, Bruno menciona que a única que vez que trabalhou foi quando ajudou o pai a vender açaí, e relata que

⁶⁵ De acordo com o dicionário da língua portuguesa, cabuloso é sinônimo de desagradável, indesejável, impressionante, sensacional, azarento, que provoca medo ou pavor.

nunca teve um trabalho formal de carteira assinada “com o meu pai tive o meu pai vendia açaí aí eu ficava no posto lá com ele servia aos clientes fiquei uns três meses só com ele, aí eu fui preso e parei de trabalhar com ele quando eu saí ele não estava mais com o açaí” (Linhas 626 a 629). Destaca-se que a única vez em conseguiu outra fonte de renda fora do crime foi quando viveu essa experiência com o pai.

Quando provocado a fazer uma projeção de futuro em um período de cinco anos, Bruno descreve:

631 Y: Bruno como você imagina a sua vida daqui 5 anos
 632 Bm: Olha (.) //ham// eu: (.) (prometo) que daqui 5 anos eu vou -tá com 25
 633 né (1) cara eu não sei tipo sei lá eu quero -tá morando sozinho (.)
 634 tipo:: (.) com a minha esposa (.) construir minha família (1) -tá
 635 trabalhando ou então aposentado sei lá; (1) tipo:: vivendo minha vida
 636 (.) de uma forma correta (.) sem fazer o mal pra ninguém (2) é: °isso°
 637 Fala um pouco sobre os seus planos pra sua vida
 638 Olha eu quero terminar o ensino médio (.) //hum// quero fazer a
 639 minha faculdade construir a minha família //uhum// ter minha casa
 640 própria meu carro (1) meus filhos (.) e: é isso eu acho que todo
 641 mundo quer isso né pra vida (1) essa é a média de todo mundo

Após uma pequena pausa, idealiza que, com 25 anos, morará sozinho, pretende construir uma família, trabalhar ou se aposentar devido à deficiência visual, viver a vida de forma correta, sem fazer mal a ninguém. Fica em evidência a expressão “prometo”, como se, naquele momento, ele quisesse concretizar, mesmo que de forma profética, o desejo genuíno de uma mudança biográfica e de romper com a vida infracional. Ainda sobre os planos, ele pontua que quer terminar o ensino médio e fazer um curso superior, reafirma o desejo de construir uma família e define esses sonhos como um ideal de todo mundo. Assim, demonstra que seus desejos pretendem levá-lo a se ajustar socialmente, o que, por sua vez, contradiz toda sua experiência de vida.

6.4.6 Síntese da narrativa

Observa-se que, em 2021, ano da entrevista, Bruno já estava há um ano sem vínculo com o sistema socioeducativo. Sua narrativa não é enigmática, parece não querer esconder algo, é detalhista e explícito, demonstra muita clareza nas suas intenções. Para interagir com a entrevistadora, ao contar a sua história, faz uso de muitas expressões nativas (“tranca”, “cabuloso”, “pagar pau”, “quebrada”, “ligado”, “pivete”, “rodar”, “nóia”, “lombra”, “157”, “380”). Bruno traz uma orientação biográfica de vulnerabilidade e violências, como um lugar

comum; com a apropriação de tais aspectos impressos em sua linguagem cotidiana, vive a violência como vítima e a atualiza como um agente no mundo da criminalidade.

O modelo da narrativa biográfica de Bruno é construído no sentido de mostrar uma orientação centrada em uma vida “cabulosa”, uma vida desagradável, marcada pela falta de proteção e no abandono familiar; uma vida azarenta, na qual, aos 12 anos, sai de casa com um revólver e é acolhido pelo crime; uma vida impressionante, com as experiências trágicas que o tráfico lhe proporcionou; por fim, uma vida que provoca medo, oscilando entre a vida e a morte, ao ser atingido por vários tiros. Pode-se dizer que essa orientação “cabulosa” faz parte de um processo de constituição do seu *ethos* guerreiro, que envolve não aceitar desaforos, se envolver em conflitos na unidade, valorização de bens como a arma e ou drogas, o dinheiro, as festas e mulheres, e a exaltação da figura do bandido (Zaluar, 1994).

No decorrer da entrevista, torna-se claro que o episódio de tentativa de assassinato desencadeou uma nova trajetória marcada pela determinação de coerções externas, o que produz um quadro de orientação que reduziu a motivação, a capacidade e a identidade (virilidade) do portador da biografia na sua trajetória. Revela, assim, o processo de transformação da sua trajetória individual e social após esse trágico acontecimento (Schütze 2013).

Essa fase afeta a constituição de *ethos* guerreiro, perda de atitude e muitos vínculos. Ao mesmo tempo, as marcas dessa dor, o profundo sentimento de revolta e um desejo de vingança fazem emergir, mais uma vez, o *ethos* guerreiro, quando o jovem se refere à pessoa que lhe deu os tiros: “se eu tiver a oportunidade de hoje de, sei lá de trombar o meu desafeto assim tipo, eu às vezes, eu tento, perdoar véi mas tipo sou um ser humano tipo: o que ele fez comigo foi uma covardia muito grande, eu acho que se eu ver ele assim se eu tiver armado, eu mato ele” (Linhas 415 a 420). Esse possível encontro poderá fazer com que Bruno mate seu desafeto, estreitando ainda mais seus vínculos com a criminalidade.

Não podemos afirmar que essa experiência provocou um processo de ruptura total com orientações coletivas pertencentes ao grupo de cometimento de atos infracionais no qual estava inserido, mas a situação de ter ficado cego de um olho tira de Bruno a impetuosidade e atinge a sua identidade, inclusive na sua condição juvenil, na qual o estilo de vida e as ações coletivas provocam mudanças nas suas atitudes, por exemplo, “não chego mais nas meninas como antes”.

Assim, esses acontecimentos produzem, segundo Schütze (2013), um quadro de curvas descendentes de trajetórias negativas, o qual reduz o espaço e as possibilidades de ação e de desenvolvimento do informante, vivenciando cotidianamente e sem interrupções o contexto da criminalidade.

Nesse sentido, a análise da dramaturgia do discurso de Bruno permite identificar uma metáfora de foco centrada nas múltiplas e complexas expressões da violência, sendo o envolvimento com a criminalidade identificado como um espaço de experiências conjuntivas de grande relevância para elaboração da sua trajetória, que deixou marcas não apenas em sua memória como em seu corpo. Mesmo que, em alguns momentos, apresente o desejo de mudanças, o jovem pouco, durante a entrevista narrativa, demonstrou ações e ou motivações que viabilizem uma orientação que corrobora uma ruptura biográfica.

6.5 Patrick: “a partir de hoje é só orgulho”

é uma situação difícil conviver na criminalidade entendeu, o melhor caminho a seguir o caminho certo aí é esse, estudar trabalhar, construir uma família porque se a pessoa -tando ali na, começando com coisa errada a pessoa nunca vai conseguir construir uma família, e nunca vai ser reconhecido pela sociedade como uma pessoa do bem, então é isso, então eu acho que é isso acho que minha vida quem faz é eu; então eu quero correr atrás do melhor pra mim e pra minha família eu quero trazer orgulho e ter uma família do bem, se Deus quiser (Entrevistado Patrick, linhas 447 a 460).

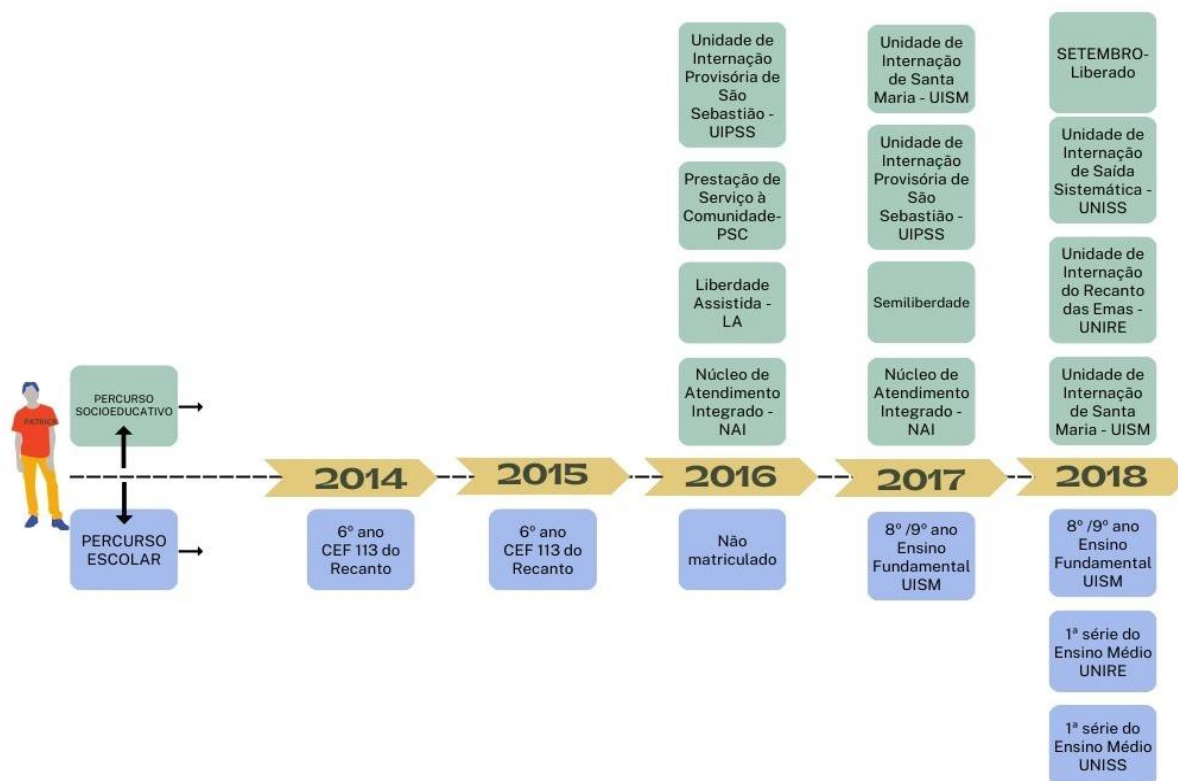
6.5.1 Sobre o entrevistado

Patrick nasceu em 16 de março de 2000 na região administrativa de Taguatinga, Distrito Federal. Tem 21 anos e se declarou pardo. É solteiro, não tem filhos e vive com a mãe, o padrasto, que é pastor, e um irmão, em Santo Antônio do Descoberto. Vive há 18 anos nessa região e tem cinco irmãos. Informou ser evangélico da igreja Assembleia de Deus e declarou que não há ninguém da família que cumpriu medida socioeducativa ou pena no sistema prisional.

Começou a cometer ato infracional aos 14 anos com o tráfico de drogas, e na primeira vez que foi apreendido pela DCA tinha 16 anos. Sua primeira medida socioeducativa foi liberdade assistida, seguida de prestação de serviço à comunidade, quando havia abandonado a escola no 6º ano do ensino fundamental.

Aos 17 anos, foi para a Unidade de Internação de Santa Maria e permaneceu cumprindo medida socioeducativa de internação por um ano e quatro meses, sendo sentenciado apenas uma vez. Conseguiu progredir em sua escolarização ao entrar nas medidas, pois, em 2017, estava matriculado no 8º/9º ano e, ao ser liberado, em 2020, estava matriculado na 1ª série do ensino médio, como demonstrado na Figura 14.

Figura 14 – Percurso socioeducativo e escolar do jovem Patrick



Fonte: Elaborada pela autora, com base na análise e comparação dos dados documentais do SIPIA e Histórico Escolar.

Em agosto de 2023, com 23 anos, em consulta ao histórico escolar, foi verificado que Patrick não estava vinculado a nenhuma escola, demonstrando que abandonou, há cinco anos, seus estudos, ainda no primeiro ano do ensino médio.

6.5.2 A entrevista narrativa-biográfica com Patrick

O primeiro contato com o Patrick foi na Unidade de Internação de Saída Sistemática, em agosto de 2018, quando participei do projeto de extensão da UNB⁶⁶ *Educação Digital na Socioeducação*. Após esse contato, descobri que ele era filho da funcionária da casa de uma das professoras que atuavam no projeto. Assim, estabeleci um contato com a mãe de Patrick e fomos conversando sobre a possibilidade de ele participar da pesquisa. Em um domingo de muita chuva em Brasília, marcamos um encontro para as 8 horas da manhã, em sua casa, em

⁶⁶ Este projeto envolveu estudantes extensionistas do curso de pedagogia, licenciatura em ciências da computação e artes visuais e resultou na publicação do artigo: *Educação Digital na Socioeducação: Experiência em forma de relato*. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/59848/33565> Acesso em: 4 nov. 2023.

Santo Antônio do Descoberto, cidade do entorno do DF, do Estado de Goiás. Chegando no endereço indicado, fui recebida com um gostoso e acolhedor café da manhã, com bolo do dia e suco natural, quanto carinho da mãe do Patrick. Após o café, disse que gostaria de um lugar mais reservado para a nossa conversa, então a mãe do jovem sugeriu uma mesa na garagem. A porta da sala foi fechada e iniciamos a entrevista sem interrupções. Patrick, em um primeiro momento, demonstrou certo nervosismo e timidez, mas, no decorrer da conversa, apresentou abertura para as temáticas tratadas.

6.5.3 Meio social, familiar e contexto infracional

A entrevista narrativa é iniciada com uma pergunta abrangente sobre a história de vida de Patrick.

- 01 Y: Patrick (.) eu gostaria de conhecer sobre a sua história de vida você
 02 fica à vontade pra falar o que você quiser
- 03 Pm: Viu (.) bom no caso foi: (1) o que mais fez eu cometer esses delito
 04 ((barulho de objeto batendo)) né essas infração foi: as amizade
 05 entendeu (.) a amizade influenciaram muito (.) aí eu fui: no caso (.)
 06 através disso eu fui (.) conheci maconha entre outras coisa (.) outros
 07 delito né (.) aí acabou que saiu de quando eu fui preso mermo peguei
 08 a sentença é que eu parei pra refletir (.) que não compensava minha
 09 mãe toda visita chegava chorando com a vergonha que eu -tava
 10 fazendo ela passar °né° (.) aí então eu decidi dar trazer só orgulho (.)
 11 aí foi isso (.) eu acho que é a história resumida né (.) aí no caso traz
 12 é melhora né; °minha família (se Deus quiser)° (.) a partir de hoje; **a**
 13 **partir de hoje não** quando eu saí de lá eu já quietei de vez né (.)
 14 falei não essa vida não é pra mim vou mudar de vida (.) porque:
 15 minha mãe mesmo lá sofreu demais por mim; (.) agora a partir de
 16 hoje é só orgulho (.) se Deus quiser;
- 17 Y: Fala um pouco mais de como você começou a se envolver (.) quando
 18 jovem
- 19 Pm: Foi através do colégio (.) entendeu menino já ia já usava (.) **acabou**
 20 **que nós foi: pela amizade** nessa amizade (.) foi trazendo delito aí
 21 influenciando usa um trenzinho aqui e tal=aí=não=não=não até que
 22 (.) uma hora aconteceu né (.) aí desse trenzinho passou pra outro só
 23 foi avançando né (.) acabou que eu (.) acabei pegando sentença (1)
 24 então aí quando eu saí de lá eu me afastei não deixo de falar entendeu
 25 passo cumprimento normal (.) mas só que hoje em dia eu já não me
 26 misturo (1) entendeu; (.) então foi isso quando eu vi eles descobri
 27 que tinha muitos que -tá preso (.) um morreu dessa minha infância que
 28 -tava junto (.) aí é isso a vida não tem futuro; (de crime) (.) a pessoa
 29 tem seguir em diante (.) (ajudar o próximo) nesse passado né então
 30 acho que serve de exemplo pros próximo (.) então é seguir em diante
 31 (.) construir o futuro; (.) novamente né. °é isso°

Inicia sua narrativa apresentando uma explicação de fundo ao expor que o fato de ter se envolvido em delitos e infrações foi influenciado por amizades. Afirma, de forma enfática, que

foi através de tais influências que conheceu a maconha, entre outras coisas; menciona que, ao ser preso e pegar a sentença, foi um momento em que parou para refletir sobre o que tinha feito. Destaca, ainda, que percebeu e concluiu que suas ações não compensavam, especialmente por ver a mãe chorando em todas as visitas, percebendo o sofrimento e o sentimento de vergonha que causava a ela. Diante disso, o jovem decide “trazer orgulho só orgulho” e afirma que essa é sua história de forma resumida. Relata que, a partir do momento que saiu da unidade de internação, se aquietou, expressando que aquela vida do crime não era para ele, reforçando mais uma vez que sua decisão está relacionada com o sofrimento da mãe.

Com intuito de dar continuidade à narrativa, a entrevistadora pede para que fale sobre como começou a se envolver em atos infracionais quando era mais jovem. Afirma que foi na escola e, em voz alta, revela “acabou que nós foi pela amizade”. Nesse momento da narrativa, aborda o contexto em que começou a praticar delitos, sem denominá-los. Um pouco mais adiante, o jovem especifica esse contexto “Bom muitas das vezes as drogas (.) amizade também influencia muito entendeu (.) a amizade implica a pessoa (.) a pessoa começa a fumar maconha da maconha vai pro tráfico (.) do tráfico vai pro outro (.) eu mesmo nunca gostei de roubar tirar da pessoa nunca gostei de tirar nada de ninguém (.) aí o meu negócio era aquele (.) vender droga (.)” (Linhas 665 a 669).

Descreve que seu envolvimento foi gradual, como aponta “de um trenzinho passou para outro e foi avançando”, dando a entender que foi progredindo em seus atos infracionais até pegar a sentença. Nesse segmento, ele explica sobre esse processo: “(.) pra mim naquele tempo eu achava isso certo né falava ô meu () não vai me prender e como eu era de menor né o de menor pensa assim amanhã eu tô na rua então amanhã ele não me pega não (.) aí eu pensava desse jeito né (Linhas 670 a 673).”

Dando sequência na narrativa, esclarece que, para não cometer mais delitos e mudar de vida, se afastou das amizades. Conta que percebeu que a vida no crime não tem futuro, principalmente quando descobriu que alguns colegas de infância estavam presos e que um havia morrido. Encerra esse trecho da narrativa apresentando uma avaliação de sua trajetória biográfica, afirmando que o passado serve de exemplo, mas agora tem que construir um futuro.

A entrevistadora pergunta se o jovem fez parte de algum grupo específico quando estava envolvido no tráfico.

- 175 Y: E na época: (.) do envolvimento do tráfico você fez parte de algum
176 grupo (.) como que era;
177 Pm: No tempo: eu andava com esses meninos né (.) essas amizades nós
178 era no caso nós era 6 //sim// aí todos nós vendia entorpecente né (.)
179 //sim// aí: (.) uns=uns foi preso, um morreu (.) passou até no jornal
180 a: (.) a morte dele e tudo né; (.) °do crime que ele cometeu° (.) então
181 no caso nós não era um grupo nós era uma equipe né (.) que era pra
182 aquilo aí eu:; (.) graças a Deus eu num não deixo de falar também né
183 vejo na rua cumprimento mas (.) é eles ali e eu aqui (.) longe né uma
184 distância de dois três metro- cumprimentar e pronto porque: (.) não
185 traz futuro né (1) trazer desgosto pra minha família eu já não quero
186 mais;

Patrick traz a experiência de vender “entorpecentes” e, novamente, relata as amizades que tinha. Diz que fez parte de uma equipe de seis pessoas que vendia entorpecentes, dos quais alguns foram presos e um morreu, sendo que a morte e o crime foram noticiados no jornal. Reitera que eles não eram um grupo e sim equipe. Reforça que se afastou dessas pessoas e que, na época da entrevista, cumprimentava-as de longe, mantendo uma distância de dois a três metros, dando a entender que, caso se aproxime, pode ter problemas no futuro e não quer mais provocar desgosto para a família.

Em relação à família, destaca:

- 32 Y: Você poderia falar sobre a sua família (.) como é a relação de vocês;
33 Pm: Bom é bacana assim com o meu pai não posso dizer o mesmo né mas
34 com a minha mãe (.) com os meus irmãos e (3) os demais né, mas só
35 que com o meu pai eu não tenho muito contato né que desde pequeno
36 ele não era muito presente na minha infância (.) então: não posso
37 dizer que eu não convivi né; (2) ° aí é isso assim com a minha mãe
38 eu amo demais a minha mãe os meus irmãos graças a Deus° (.) é isso
39 né (.) infelizmente eu deixei a desejar né (.) passado (.) mas eu
40 garanto que agora pra frente (.) o futuro eu vou escrever diferente;
41 Y: Patrick você pode contar alguma coisa que tenha te marcado em
42 relação a sua família
43 Pm: Marcado (.) de:: como assim -cê fala;
44 Y: Alguma experiência
45 Pm: Experiência boa
46 Y: Marcante o que você quiser
47 Pm: Bom importante foi isso também que a minha mãe me ajudou demais
48 no tempo que eu -tava: (.) eh: (.) cumprindo sentença né (.) porque
49 ela que me deu força pra mim também sair dessa vida (.) ela que me
50 fez refletir também né (.) porque ela chegava chorando e tal eu vi
51 que eu não -tava trazendo orgulho pra minha mãe (.) fiz só tristeza
52 (.) minha mãe já sofreu demais também na vida né; (.) tem que fazer
53 diferente então foi isso (.) fez um: trouxe mais nós junto né, (.) na
54 verdade (.) então () (.) então era isso
55 Y: Como você se sentia
56 Pm: -Tando lá (.) bom: na verdade (.) **eu: parava pra pensar né (.) eu**
57 **refleti tudo** que eu cometi as amizade que eu tinha que eu pensava
58 que era amizade e no caso não era (.) aí eu parei pra pensar eu falei;
59 (.) que isso daí não era vida né; (.) pensei falei; não isso daqui não é
60 vida pra mim não. (.) °tem que seguir uma melhor°

Em um primeiro momento, ao falar sobre a família, conta que não conviveu com o pai durante a sua infância e rememora que ele não foi presente. No entanto, coloca em evidência a mãe, o amor que sente por ela e a presença dos irmãos. Reconhece que, no passado, “deixou a desejar”, parecendo fazer referência às suas atitudes, e afirma que pretende escrever um futuro diferente.

Algo que o marcou em relação à família foi o apoio oferecido pela mãe durante o período que estava sentenciado, considerando-a alguém que tem uma importância e um papel de destaque e anunciando-a como quem lhe deu força, fez com que refletisse sobre seu comportamento. E relembra, mais uma vez, que o sofrimento da mãe, ao chegar chorando para visitá-lo, o fazia refletir. Nesse sentido, parece que Patrick responsabiliza a mãe pela decisão de querer fazer diferente, para dar orgulho a ela. Afirma, também, que a sentença que recebeu pelos atos infracionais contribuiu para que mãe e filho se aproximassem.

Sobre seu contexto social, relata:

- 141 Y: Patrick como é (1) eh morar aqui em Santo Antônio do Descoberto
 142 (.) como foi crescer aqui pra você
 143 Pm: Bom (1) crescer aqui:: (.) digamos assim @ (2) @ foi (1) eh normal
 144 assim, mas só que: por um lado eu não gostei né porque aqui é uma
 145 como é uma cidade (.) assim de baixo patamar as coisas é mais difícil
 146 né (.) certo (.) inclusive eu eh:: (.) no tempo: que eu cometi esses
 147 crimes (.) eu -tava sem trabalhar né (.) precisando (.) porque só a
 148 minha mãe como você sabe né -tava construindo e tal; (.) mas
 149 (precisando) (.) através das amizades nós acaba fazendo o errado; (.)
 150 //°uhum°// não você vai ganhar dinheiro e tal e isso e aquilo (.) aí
 151 mas só que é um negócio que não compensa se a pessoa parar pra
 152 pensar não vale a pena (1) aí (.) no tempo da minha infância dos 14
 153 15 ano- (.) um policial aqui que mora nessa rua aqui ele viu que eu -
 154 tava envolvido né ele me viu crescendo aí quando ele viu que eu -
 155 tava envolvendo ele chegava e sempre me deu uns conselhos né
 156 °//sim°// arrumou serviço pra mim eu trabalhei (.) acabou o meu
 157 contrato eu fiquei desempregado (1) ele (2) aí tipo assim eu fiquei
 158 desempregado né, (.) aí acabei me envolvendo novamente (.) aí foi
 159 no tempo que aconteceu tudo que eu peguei sentença mas só que; (.)
 160 graças a Deus hoje em dia eu só quero trabalhar (.) pode ser até pouco
 161 ou então se eu estiver até desempregado eu prefiro ficar sem dinheiro
 162 do que me envolver em alguma coisa errada °//uhum°// porque não
 163 tem futuro não; (1) entendeu; °mas graças a Deus foi°

O jovem não gostou de crescer em Santo Antônio do Descoberto, porque considera a cidade de “baixo patamar” e que, por isso, existem dificuldades. Explica que, no contexto de cometimento de atos infracionais, estava sem trabalhar e precisava de dinheiro para ajudar em casa. Mais uma vez, justifica que, por meio das amizades, fazia “o errado” para ganhar dinheiro, por influência desses amigos. No entanto, percebe que não compensa e relembra que, no início do seu envolvimento, recebeu ajuda com emprego e bons conselhos de um policial vizinho.

Patrick traz uma explicação de fundo quando diz que, além das amizades, o desemprego e as poucas oportunidades no contexto social em que vive foram fatores que corroboraram a orientação de seus atos. Encerra esse trecho da narrativa afirmando que o trabalho para ele hoje é muito importante e que, caso fique desempregado, prefere ficar sem dinheiro do que se envolver em algo errado novamente, porque, como ele diz, “não tem futuro.”

Sobre a convivência com outros jovens do seu meio social, diz:

166 Y: E como era a convivência com os outros jovens aqui
 167 Pm: Aqui
 168 Y: °No Santo Antônio°
 169 Pm: Aqui sempre foi assim (.) tranquilo entre aspas né porque ninguém
 170 tem amigo amigo é só Deus e familiares né (1) então no caso (1) eu
 171 nunca tive rixa com ninguém né (.) certo (.) e: também nunca:: tive
 172 inimidade essas coisas (.) mas também hoje em dia eu não quero nem
 173 amizade porque se for amizade boa nós leva adiante agora se não for
 174 (.) eu prefiro distância (1) o que não é pra me ajudar também não
 175 vem pra me atrapalhar né (.) eu penso assim;

Ressalta que a relação com os jovens do local onde mora era tranquila, mas reafirma que o rompimento com essas relações é essencial para que permaneça fora do universo da criminalidade, por isso salienta que “não existem amigos, amigo é Deus e família”. Relata que se afastou dessas amizades para que tais relações não prejudicassem seu atual projeto de futuro.

6.5.4 Experiências no sistema socioeducativo e na escola

Sua primeira medida socioeducativa foi a liberdade assistida. Patrick foi para a unidade de internação com 17 anos e lá permaneceu até completar os 18 anos, cumprindo medida de internação por um ano e quatro meses. O período total em que esteve cumprindo medida socioeducativa compreende de 14 até 18 anos.

61 Y: Você teve algum problema com sua mãe (.) com (.) seu padrasto ou
 62 irmãos porque você começou a cometer os atos
 63 Pm: Não minha mãe todo dia ela falava meu filho não faz isso não apronta
 64 (.) aí meus irmãos também né dava muito conselho aí entrava num
 65 ouvido e saía no outro (.) () nada e tal e eu fazia de novo aí
 66 eu pegava e ia pra DCA saía (.) aí quando foi o momento da sentença
 67 foi o que me ajudou aí inclusive eu não guardo rancor de sentença
 68 eu faço é agradecer (.) porque foi o que: também me mudou né (1)
 69 refleti muito lá dentro (.) então foi uma coisa boa pra mim né (.)
 70 porque quem sabe se eu não tivesse pegado sentença como é que eu
 71 estaria hoje né (.) porque ninguém se sabe né mas graças a Deus
 72 aconteceu (.) e foi bom pra mim (.) aprendizado né (1) porque assim
 73 eu num: num levo or=orgulho disso né (.) o: (.) que eu cometi antes
 74 (.) porque eu não acho bonito mas só que hoje em dia (.) agradeço

75 por isso né por ter pegado a sentença (.) porque se eu -tivesse ainda
 76 naquela vida antes eu não tivesse entrado né (.) mas como eu entrei
 77 (.) a sentença me ajudou a sair (.) entendeu; °é isso°

Em relação à família, reafirma que não teve problemas com ninguém, mas que recebia orientações e conselhos de sua mãe e irmãos, os quais não dava ouvidos. Por outro lado, destaca que o acontecimento de ser sentenciado o ajudou a refletir sobre processos de mudança, por isso não guarda rancor e até mesmo agradece pelo período em que foi para a unidade de internação, pois entende que cumprir sentença foi uma coisa boa e lhe trouxe aprendizado, apesar de não dizer que não tem orgulho da passagem pelo sistema. Finaliza esse trecho da narrativa dizendo que o fato de ter sido sentenciado o ajudou a sair da vida do crime.

Apesar de reconhecer que o envolvimento em atos infracionais foi algo de que não se orgulha, Patrick demonstra uma visão positiva sobre a sentença que recebeu e sobre sua passagem pelo no sistema socioeducativo. O fato de relatar anteriormente que alguns amigos foram mortos e outros estão presos, e ele “apenas” pegou sentença, parece levá-lo a um sentimento de gratidão com suas projeções de futuro.

No intuito de aprofundar a narrativa acerca de como o período de restrição de liberdade ajudou Patrick a sair da vida de cometimento de atos infracionais, a entrevistadora prossegue.

78 Y: Como você acha que o período que esteve lá te ajudou a sair
 79 Pm: Como::
 80 Y: °Como que foi isso°
 81 Pm: Assim é porque:: (.) nós -tando lá a pessoa num pa=para mais pra
 82 refletir entendeu (.) sabe que o que fez não é certo (.) entendeu é
 83 errado (.) mesmo nós -tando aqui nós sabemos que é errado nós (.)
 84 pode cometer novamente né aí através dali eles ensina (.) a
 85 socioeducação ajuda (.) mas ajuda a pessoa que quer mudar (.)
 86 aqueles que não quer mudar né (.) aí talvez possa tornar a cometer o
 87 ato (.) inclusive eu parei pra refletir eu falei não eu quero mudar de
 88 vida essa vida não é a que eu quero; (.) porque querendo ou não a
 89 pessoa lá o menor -tá preso né, //sim// então ele não tem a liberdade
 90 de poder entrar e sair (.) entendeu (.) num todo dia vai passar pelo
 91 mesmo procedimento todo dia a mesma coisa (.) então não é uma
 92 coisa boa (.) °(pra sua vida)° (.) e fora que a família -tá passando
 93 vergonha né porque com certeza é uma vergonha tanto pra, hoje em
 94 dia eu: eu não tenho: tipo assim coragem de chegar e falar não eu
 95 puxei eh: sentença de menor (.) porque eu não acho isso bonito
 96 entendeu (.) mas só que: (1) graças a Deus eu mudei né (.) a parte
 97 boa que eu gosto de falar é que eu mudei de vida (.) é a melhor coisa
 98 que tem (.) é isso;

O jovem afirma que a maior contribuição do cumprimento de medida de privação de liberdade foi a possibilidade de refletir sobre seus atos. Diz que refletiu e tomou a decisão de querer mudar de vida, porque mesmo sendo menor de idade se sentiu preso, sem liberdade de

poder entrar e sair, passando pelo mesmo procedimento, “todo dia a mesma coisa”. Reafirma que a reflexão pode acontecer mesmo quando o jovem está livre, mas, para ele, a privação provocou mais desejo por mudança de vida. Fala que o fato de estar no sistema socioeducativo ensina. Revela, ainda, que a socioeducação “ajuda a pessoa que quer mudar”, e afirma que aqueles que não querem mudar voltam a cometer novos atos, atribuindo uma responsabilidade individual aos jovens. Revela que as experiências não são boas e rememora a vergonha que a família sentiu quando foi preso. Ressalta que, dessa história, a única coisa de que gosta de falar é que “mudou de vida”.

Descreve suas experiências no sistema de forma distanciada sem tantos detalhes, deixando margem para interpretação de que construir uma perspectiva otimista sobre o que passou é uma forma de aceitar e expor seu desejo de mudança. Devido ao sentimento de vergonha, não tem coragem de falar que “puxou” a sentença enquanto era menor. Parece que esse sentimento o faz ter dificuldade de entrar em contato, de forma mais aprofundada, com esse momento da trajetória biográfica.

No intuito de trazer mais detalhes para a narrativa, a entrevistadora pergunta sobre o que foi mais marcante nas unidades que conheceu.

- 187 Y: Vamos falar sobre o tempo que você passou cumprindo medida
188 socioeducativa (.) o quê que foi mais marcante durante (.) o processo
189 que você teve nas unidades (.) quantas unidades você -teve:
190 Pm: Eu passei por três unidades
191 Y: Vamo falar sobre elas;
192 Pm: Vamos //°ham°// passei pela Santa Maria né a: (.) o que me deixou
193 marcando foi as oportunidades né (.) porque sempre -tava lá
194 buscando a:: (.) como é que é o nome da; °mulher que faz as pesquisa
195 lá que fica atendendo nos módulo° a:: (2) ((estralando os lábios))
196 esqueci o nome dela
197 Y: Psicóloga assistente social
198 Pm: **Psicóloga** assistente social //uhum// ela sempre -tava correndo atrás
199 de cursos entendeu (.) é uma maneira de nós estudar e se entreter
200 com aquilo dando conselho certo //uhum// aí foi uma maneira que
201 me marcou lá também no (.) na Santa Maria //uhum// aí de lá eu
202 fiquei de maior descí pro Ciago (.) no Ciago lá também eu tive muita
203 oportunidade boa curso (.) e sempre fazendo a eh: (.) correndo atrás
204 que eles viu que eu -tava mudando eles correndo atrás pra mim ter o
205 saidão né pra mim sair de vez (.) aí acabou que (.) quando eu peguei
206 o quinzenal né descí pra lá pessoal também eu conversei com o
207 Mauro (.) aí o Mauro também me ajudou bastante que era o diretor
208 da unidade (.) não só ele né os demais também mas só que: ele que
209 me ajudou mais ainda arrumou serviço pra mim (1) curso e sempre
210 me falando ó saindo daqui ó vai e segue a sua vida em diante (.) ver
211 que aconteceu mas é passado agora daqui pra frente desse portão pra
212 frente você vai construir sua vida (.) aí você vai escolher se você quer
213 o errado (.) ou se você quer o caminho certo (.) e foi assim feito (.)
214 eu escolhi o caminho certo né (.) saí de lá trabalha:ndo tive muita
215 oportunidade de curso lá também (.) fiz (1) e é isso

Sobre o período que esteve no sistema, aponta que passou por três unidades. Em relação à Unidade de Santa Maria, menciona como marcante as oportunidades de cursos, a ajuda das psicólogas e da assistente social e os conselhos recebidos. Quando atingiu a maioridade, foi para o Ciago e novamente afirma que, nessa unidade, teve muitas e boas oportunidades de cursos. Afirma que os servidores percebiam que ele estava mudando. Por ser reconhecido como um jovem que seguia as regras, conseguiu benefícios. Foi para a Unidade de Saída Sistemática, local no qual os jovens adquirem o direito de ir para a casa quinzenalmente ou semanalmente, nesse período afirma que o diretor e todos da instituição o ajudaram bastante, com emprego, cursos e orientações.

A partir dessas experiências, reforça sua visão otimista e confiante do sistema. Define esse espaço como “tudo de bom”, que proporcionou possibilidades, os servidores o ajudaram, o aconselharam e essa perspectiva fez com que registrasse as experiências positivas. Parece demonstrar que seu comportamento atendia às normas e regras do sistema.

Reflete que o que aconteceu antes e entre os portões da unidade foi errado e, por isso, ele deixou esses fatos para trás. O portão da unidade nos parece mais uma barreira que transpôs, e a partir da qual as experiências negativas não o acompanharam. Seria como se essa barreira definisse dois caminhos, o certo e errado, para seguir a vida adiante, construir uma nova trajetória, e resume “e assim foi feito”. Segundo ele, escolheu o caminho certo, saiu do sistema trabalhando devido às oportunidades oferecidas na instituição.

Sobre a convivência com outros jovens dentro da unidade, relata:

222 Y: E como que era a relação com os outros jovens
 223 Pm: Com os outros interno né (.) sim nun- (.) nunca teve problema né (.)
 224 sempre foi tranquila a convivência lá dentro (.) sempre por isso que
 225 eu falo como eu passei por lá por dentro só quem passa sabe o que
 226 que -tá acontecendo né, (.) eu via que tinha uns que queria mudar e
 227 outros não (.) inclusive tinha uns que já saíram do saidão lá aprontava
 228 novamente né (.) então isso é sinal que não quer mudar (.) já antes
 229 de sair de lá já -tava falando °é quando sair daqui eu vou cometer
 230 isso=e=aquilo=e=aquilo° (.) eh tipo assim a liberdade pra ele não
 231 importava (.) na vida dele (.) era isso que eu dava pra interpretar (.)
 232 família (.) a família dele porque com certeza se o cara faz isso; era
 233 pra trazendo desgosto pra família e não se importa com ninguém
 234 nem, com ele mesmo porque se ele não -tá se importando com a
 235 liberdade dele (.) então não vai se importar com o próximo (.) não é
 236 verdade (.) família (.) e os demais;

Patrick diz que nunca teve problemas na relação com outros jovens dentro do sistema e que percebia que muitos deles não compartilhava de suas atitudes, como exemplo descreve que havia jovens que, ao conseguir sair do sistema, aprontavam novamente. Patrick interpreta que

esses jovens não queriam mudar o comportamento e relaciona tal atitude ao fato de não se importarem com a liberdade e a família, ao contrário dele, que termina esse trecho da narrativa argumentando, com ênfase, que a liberdade é muito relevante e que se importa com sua família e com o próximo. Nesse segmento, a temática da liberdade assume uma centralidade em sua narrativa.

Em relação à rotina de uma unidade de internação, afirma:

- 237 Y: Patrick (.) como que você descreveria a rotina (2) eh: de uma unidade
 238 pra quem não conhece (.) vamos supor que as pessoas nunca ouviram
 239 falar (.) e você quer contar como é viver lá dentro **Lá dentro::**
 240 Como é
 241 Pm: Lá dentro é um: assim (.) não vou dizer que não é bom (.) porque não
 242 é bom né; (.) você todo dia vai passar pela mesma rotina
 243 procedimento eh (.) //ham// tirar a roupa e tal os agente vem revistar
 244 você pra saber se tem alguma coisa (.) e: (.) dependendo tem castigo
 245 entendeu se você cometer algum delito lá dentro você é castigado (.)
 246 entendeu e mas só que: (.) eles dá a oportunidade pra você melhorar
 247 lá eles educa a pessoa (.) entendeu eles -tá lá pra educar não é pra
 248 maltratar a pessoa
 249 Y: Fala mais sobre essa educação
 250 Pm: A educação, eles tenta mudar a pessoa trazer novamente pra
 251 sociedade porque lá nós -tá retido da sociedade certo (.) então o que
 252 que acontece eles dá curso (.) dá educação (.) colégio que lá tem
 253 colégio (.) não é verdade (.) **ai eles faz de tudo pra você melhorar**
 254 (.) te ensina (.) fala dá bom dia pra você (.) lá a pessoa não dá um
 255 bom dia eles já fala uai cadê o bom dia (.) isso aí já é uma educação
 256 certo (.) então eles -tá: (.) pronto pra ajudar o próximo lá (.) a sair de
 257 lá uma pessoa um cidadão do bem (.) inclusive que nem o Gilberto
 258 lá falou ó daqui tu saí nesse portão (.) teu passado: (.) você vai -tá
 259 apagado aí você vai escolher teu caminho (.) errado ou certo; (.) vê
 260 que já é um sinal bom né; (.) aí eu escolhi o caminho certo ele falou
 261 vai no caminho certo que vai dar tudo certo (.) entendeu;

Reconhece que o fato de estar privado de liberdade leva a uma compreensão de que, dentro da unidade, não é bom, porque todos os dias têm o mesmo procedimento e a mesma rotina. Destaca que, dentro dessa rotina, há procedimentos como tirar a roupa para a revista, feita pelos agentes de segurança, e ainda que, dependendo do comportamento do jovem, recebem castigos. Também aponta que existe oportunidade de melhorar.

Assim, para ele, o sistema educa e dá oportunidades. Em sua percepção, existe para educar e não para maltratar. De suas experiências, recorda dos cursos, da escola e de uma educação orientada para mudar a pessoa, que ensina e educa no cotidiano. Percebe que os servidores foram próximos e prontos a orientar para a escolha de um caminho certo. Apresenta uma visão edificadora do sistema, e diz que escolheu sair como um cidadão de bem. Então, para ele, o sistema e os profissionais contribuíram para seu processo de mudança.

Sobre as experiências escolares,

- 99 Y: Vamos falar um pouco sobre as suas experiências com a escola
 100 //°vamos°// você já desistiu de estudar em algum momento (.) como
 101 que foi isso;
 102 Pm: Bom assim: (.) na verdade: (.) até esses crime né esses delito me
 103 impediu de estudar (.) entendeu (.) aí caso eu fui parei de estudar por
 104 isso que eu atrasei no colégio hoje eu tô nessa série //ham// mas só
 105 que sempre quando eu voltava e agora como eu -tou trabalhando aí
 106 fica meio corrido né é por isso que eu pretendo fazer o ENCEJA mas
 107 sempre quando eu tenho tempo eu vou lá e estudo (.) estudo em casa
 108 entendeu eu faço as matérias (.) eu quero passar né eu quero seguir
 109 uma vida melhor ainda se Deus quiser um futuro melhor;

Patrick é direto ao afirmar que o envolvimento com o crime o impediu de estudar, diz que abandonou os estudos, mas não menciona o ano. Diz que esse fato o atrasou na escola e destaca que, atualmente, o trabalho o impede de estudar pela falta de tempo, mas que pretende fazer o Enceja. Concluiu a narrativa com uma perspectiva de futuro relacionada a terminar o ensino médio com a conquista de uma vida melhor.

Sobre a relação com a escola e o cometimento de atos infracionais,

- 110 Y: Como que era a relação com a escola quando você -tava cometendo
 111 os atos
 112 Pm: Bom assim eu num quase não era presente né no colégio (.) eu ia de
 113 vez em quando estudava mas só que (.) geralmente quando nós
 114 estudava (.) lá onde eu estudava como eu estudava a noite tinha muita
 115 pessoa assim também que: usava entorpecente aí sempre chamava
 116 vamo ali sabia que eu usava (.) às vezes eu deixava de estudar pra ir
 117 usar entorpecente entendeu; (.) aí atrapalhava muito //°uhum°// aí até
 118 bom que assim a pessoa se sai logo de vez né (.) a pessoa que quer
 119 mudar de vida então ela não pode se misturar com o errado né (.)
 120 então é isso;

Patrick não era frequente na escola, e sua lembrança com essa instituição é vinculada ao uso de entorpecentes. Relata, ainda, que estudava à noite, e deixava de estudar para usar drogas no horário da aula. Menciona que colegas que o conheciam e sabiam que ele usava drogas o chamavam, e ele ia. Assim, pelas constantes ausências nas aulas, foi se distanciando do contexto escolar.

Quando suscitado a falar sobre algo que o marcou na escola, diz

- 121 Y: Você lembra (.) poderia contar algo que te marcou em relação à
 122 escola (1) até aqui;
 123 Pm: °Na escola° (1) bom (.) teve momentos bons também no colégio
 124 @2)@ //@(.)// não foi só momentos ruins né (.) assim (1) teve
 125 muita professora que eu conheci gente boa entendeu que sempre me
 126 ajudou (1) inclusive eu encontrei eu vindo do serviço né, esse dia eu
 127 -tava (.) aguardando ela na verdade eu -tava aguardando o ônibus aí
 128 ela pegou e passou aí ela me viu e me reconheceu e parou vamos e

129 ela sabe sempre soube assim que eu fui eh (.) envolvido nesse tempo
 130 que eu era () eu era envolvido né aí sempre ela chegava me
 131 dava conselho ela queria ver o meu bem (.) na melhor (.) num lugar
 132 melhor e tal queria que eu terminasse os estudos (1) seguisse minha
 133 vida boa como cidadão né, (.) aí no caso ela me viu ela viu que eu -
 134 tava trabalhando parou e me deu carona porque ela mora aqui no
 135 Santo Antônio né; (.) me deu carona aí falou não eu -tô vendo que
 136 você -tá trabalhando parabéns (.) aí me deu falou vai e volta a estudar
 137 se não tiver corrido volta a estudar conclui (.) faz uma faculdade (.)
 138 aí então é esse momento bom que nós tem que levar pra vida né (1)
 139 pra ajudar nós futuramente; °//uhum//° sempre conselho é bom né

Rememora que, na escola, não teve apenas momentos ruins. Cita como um bom momento o encontro com uma professora “gente boa”. Relata que essa profissional sempre o ajudou com conselhos para terminar os estudos e seguir uma vida como “cidadão de bem”. Destaca um dia que a encontrou na parada de ônibus quando ela lhe ofereceu carona, e o parabenizou por estar trabalhando e, mais uma vez, o aconselhou a voltar a estudar e fazer uma faculdade. Concluiu a narrativa dizendo que esse momento levará para a vida. Nas palavras dele, sempre “conselho é bom”.

Sobre as experiências escolares dentro da unidade,

309 Y: Patrick (.) eh: vamo- falar um pouco sobre a=as escolas nas unidades
 310 (1) eh: (1) quais séries que você cursou durante a medida (.) como
 311 que era (.) ir pra escola
 312 Pm: Como eu entrei lá já na Santa Maria na metade do ano (.) aí eu
 313 comecei a estudar lá mas só que eu não passei né porque já era
 314 metade do ano peguei no acho que quarto bimestre ou segundo não
 315 me recordo muito bem (.) mas foi isso aí eu não passei por causa
 316 disso né que eu não -tava muito presente -tava ausente //uhum// aí
 317 quando eu fui pra unida:de (.) eu acabei de: -tava acabando de
 318 completa:r tudo né completo os estudo pra mim passar de série
 319 //hum// -cabou que eu saí de lá eu fiquei sem estudar quando eu
 320 consegui vaga pro colégio lá perto de casa //uhum// aí eu fui
 321 trabalhando acabou que eu nem senti muita vontade de ir também
 322 não né; //uhum// aí eu acabei eu falei não eu vou fazer o Enceja (.)
 323 aí fiz o Enceja (.) aí acabei não tirando uma nota boa aí não passei
 324 mas eu vou correr atrás disso; (.) se Deus quiser.
 325 Y: E como foi estudar (.) na escola lá dentro da unidade
 326 Pm: Foi bem? sempre os professor -tava assim mesmo que nós não tinha:
 327 momento uma coisa que serve até pra melhorar lá dentro lá, //hum//
 328 enquanto pra quem quer né (.) //uhum// botar os menino assim
 329 porque você vai fazer a prova você tem que estudar pra fazer a prova
 330 né (.) aí nós tinha um momento só de estudar lá dentro (.) //uhum//
 331 sabe e aqui fora você pode estudar em casa né (.) conforme você vai
 332 fazer a prova você não vai estudar em casa pra fazer a prova chegar
 333 lá //uhum// preparado (.) lá dentro já não tem como (.) -cê estuda só
 334 naquele momento lá dentro do colégio (.) você vai pro colégio estuda
 335 poucos minutos né (.) poucos minuto não poucas horas porque: (.) lá
 336 acho que não dá nem 5 hora de estudo mais ou menos (.) no caso; aí
 337 -cê volta pra cela (.) aí lá dentro -cê fica depois banho de sol (.) no
 338 momento que -cê -tá lá dentro você podia -tá estudando certo (.) ao
 339 menos lendo uma prova eles podiam passar um papel pra pessoa

340 //uhum// treinar pra prova //uhum// então é isso (.) entendeu
 341 Y: Mas você podia ler (.) ter acesso a livros lá no módulo
 342 Pm: Livros sim (.) sempre (.) livros sim (.) aí tinha que pedir pro
 343 assistente social pros demais (.) mas eu acho que seria uma boa
 344 oportunidade entendeu pra quem quer realmente mudar pra quem
 345 quer terminar os estudos °//uhum//° entendeu é uma oportunidade
 346 boa né conhecimento sempre é bom (2) nunca é demais né;

Na escola da Unidade de Santa Maria, começou a estudar no meio do ano, porém estava ausente da escola no período anterior. Não traz experiências de como era a escola em si. No entanto, pontua que, naquele ano, não conseguiu progredir nos estudos. Relata ainda que, durante a passagem pela sua última unidade, estava no ensino médio e foi liberado do cumprimento da medida. Afirma que, ao sair, se matriculou em uma escola perto da sua casa, no entanto, estava trabalhando e não sentia vontade de ir para a escola. Decidiu fazer o Encceja, mas foi reprovado.

Questionado a dizer como era estudar na escola da unidade, fala sobre o tempo que permanecia na escola, explicando que esse tempo era reduzido. Nesse momento, faz uma avaliação da organização desse tempo, definindo como “é pouco”. Sugere que deveria melhorar e ampliar o tempo de estudo enquanto “presos” e permitir que estudassem na “cela”, ou seja, no quarto/módulo, justifica que o tempo poderia ser usado para estudar para provas e afirma que conhecimento nunca é demais.

6.5.5 Saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro

Provocando o jovem a falar sobre as experiências e o momento mais difícil pelo qual passou enquanto interno de uma unidade socioeducativa, a pesquisadora perguntou:

262 Y: Patrick e qual foi o momento mais difícil a situação mais difícil que
 263 você passou lá dentro
 264 Pm: Lá dentro, sinceramente foi quando eu vi a minha mãe toda visita
 265 chegando chorando (1) toda visita (.) eu via que eu -tava trazendo
 266 desgosto pra minha mãe; e eu também (.) refleti muito lá dentro né
 267 eu vendo minha liberdade retida a minha mãe toda vida (.)
 268 trabalhando pra conquistar os trem dela pra ajudar nós trazer melhora
 269 pros filho dela (.) e os filho dela trazendo desgosto; (.) °no caso eu
 270 trazendo desgosto pra minha mãe né° (.) então isso daí me marcou
 271 muito (.) lá dentro né (.) que eu vi que o que eu -tava fazendo não era
 272 o certo (.) era o errado (.) então aí saindo de lá eu falei quando eu
 273 sair daqui eu vou fazer de tudo pra minha mãe se orgulhar de mim
 274 (.) com certeza orgulhosa orgulhosa ela não -tava orgulhosa de mim
 275 né (.) -tava se sentindo orgulhosa (.) ô sentindo orgulho (.) da minha
 276 pessoa; (1) quando eu -tava lá (.) e: é feio né pra toda mãe ou familiar
 277 (.) entrar ali dentro né com certeza ela não vai deixar na mão uma
 278 pessoa não vai deixar de visitar por causa daquilo que é mãe né (.)

279 ela sempre falou meu filho se acontecer de tu ser preso eu nunca vou
 280 pisar lá dentro (.) foi a primeira pessoa que foi lá foi ela (.) chegou
 281 lá chorando toda visita chegava lá chorava (.) aí -tá vendo eu te avisei
 282 onde você veio parar (1) aí eu falei pois é mãe mas eu vou mudar; (.)
 283 foi dito e certo (1) entendeu.

O jovem considera sua experiência como interno do sistema como algo feio e vergonhoso. Parece-nos que o distanciamento ou a ausência de uma memória com mais detalhes sobre rotina, procedimentos e outros aspectos vividos lá dentro está relacionado com esse sentimento de vergonha. Destaca que a situação mais difícil vivenciada foram os momentos de visita da mãe, quando se deparava com o seu sofrimento expressado pelo choro. Nessas ocasiões, percebia o desgosto que estava causando a ela.

Afirma que refletiu muito lá dentro sobre a liberdade da qual estava privado. Com essas reflexões, percebeu o quanto estava errado e, num tom de promessa, materializou o resultado de suas reflexões, “falei quando eu sair daqui eu vou fazer de tudo pra minha mãe se orgulhar de mim”. Como compromisso, assumiu seu processo de mudança ainda enquanto interno. Finaliza esse segmento dizendo que “foi dito e certo”, dando a entender que conseguiu realizar mudanças em sua trajetória biográfica.

Quando questionado se na família tem alguém que já cumpriu medida ou pena no sistema prisional, é enfático ao dizer:

284 Y: Na sua família teve ou já tem alguém teve alguém (.) que já passou
 285 também que compriu medida ou pena
 286 Pm: Não no caso só eu mesmo; (.) **fui eu que dei o trabalho pra minha**
 287 **mãe.** (1) mas: de agora pra frente só orgulho né (1) se Deus quiser
 288 (.) só orgulho (.) quando eu saí de lá já saí trazendo orgulho
 289 trabalhando a minha mãe se sentiu muito feliz quando viu eu
 290 trabalhando né (.) tendo o meu dinheiro suado (.) aí quando acabou
 291 o meu contrato também já corri atrás de outro (.) trabalhei três anos
 292 numa empresa sem ser fichado entendeu mas fiquei lá (.) ganhando
 293 pouco trabalhando muito mas fiquei (.) aí eu acreditava melhor
 294 pingar do que secar né mas assim (1) é o melhor caminho que tem
 295 (1) e a pessoa não tem pra onde correr é trabalhar (.) estudar ou
 296 estudar trabalhar e ter uma família pra pessoa ter uma família sem
 297 estudar (trabalhar) ela tem que trabalhar tem que fazer o certo (.)
 298 seguir o caminho certo né;

Em sua família, apenas ele esteve envolvido no cometimento de atos infracionais, e o jovem faz questão de repetir e registrar que, ao sair da sua última sentença, saiu dando orgulho para a mãe ao já sair trabalhando. Relata que, por três anos, trabalhou muito e ganhava pouco em uma empresa sem contrato de trabalho formal. Mais adiante, descreve que “eu -tava trabalhando no interior (.) aí lá eu trabalhava em diária eu passei 3 anos lá (.)” (Linha 525).

Afirma que pensava que era melhor “pingar que secar”, explicando que acredita que esse é o melhor caminho. Mesmo reconhecendo as condições de se trabalhar sem registro, parece demonstrar que se submeter a esse tipo de trabalho é melhor do que continuar “fazendo coisa errada”. Reafirma querer “fazer o certo”, ou seja, continuar a trabalhar, estudar e ter uma família.

Assim, a pesquisadora questiona os motivos que o levaram a não cometer mais atos infracionais.

- 355 Y: Patrick (.) e pensando hoje na sua vida atual (1) eh::: 1) você poderia
356 falar o que que (.) te levou a não cometer mais atos depois que você
357 saiu da unidade;
- 358 Pm: Depois que eu saí foi praticamente eu quis também mudar né (.)
359 porque eu quero ter minha liberdade poder chegar e sair e ser um
360 cidadão de bem ser reconhecido (.) porque se você vê uma pessoa
361 roubando você tipo assim eu vejo uma pessoa roubando eu não vou
362 achar isso bonito, não acho (.) e: e eu penso assim (.) o vizinho do
363 lado vai pensar outros (.) entendeu muitas vezes eu passava como eu
364 moro aqui na cidade é pequena muitos já viu eu sendo preso (.) já
365 viu já me julgaram, (.) entendeu (.) mas só que eu saí de lá eu fiz eles
366 calar a boca porque eu virei um cidadão do bem né (.) hoje em dia
367 eu passo é um=um orgulho pra eles também ver que mudei né (.) pra
368 muitos (1) pra muitos não acho que pra todos né (.) no caso (.) ver
369 que eu mudei de vida e isso=isso a gente sente orgulhado também né
370 (.) porque não é bonito né ver eu acho que se no mundo não tiver no
371 Brasil (.) em geral o mundo né fosse todo mundo assim dedicado a
372 seguir em frente não mexer com essa:, (1) esse negócio errado né eu
373 acho que o mundo seria muito bem melhor (2) seria muito melhor o
374 mundo; (.) °com certeza°

Reforça o argumento de que a decisão de mudar foi sua, e a motivação foi baseada no valor que concede à sua liberdade e a ser um cidadão de bem reconhecido socialmente. Para ele, roubar “não é bonito”, ser julgado pelos vizinhos e ser preso foi uma experiência vergonhosa, por isso a sua perspectiva de mudança é direcionada para se transformar em um “cidadão de bem”, que, hoje em dia, segundo ele, proporciona orgulho para muitas pessoas, para a mãe, para a família e, ainda, para os vizinhos da pequena cidade em que vive.

Assim, a entrevistadora questiona o que o jovem sentiu ao ser liberado do sistema.

- 413 Y: Como você se sentiu quando você: (1) cumpriu sua sentença e saiu
414 Pm: Eu me senti que=eu: sai uma nova pessoa né (1) eu falei não quero
415 decidir que eu não vou queria isso (.) a minha vida era outra (.) que
416 eu tinha que correr atrás do meu futuro (1) porque isso daí era tudo
417 errado que eu -tava fazendo né; (.) com certeza não ia traze:r
418 benefício nenhum pra mim, (.) pelo contrário ia trazer só (.) na
419 verdade trouxe né (.) só prejudicação pra mim e pra minha família
420 (.) vergonha entre outras coisas né (.) minha liberdade passei o que
421 um ano e: (.) três um ano e quatro meses mais ou menos na sentença
422 né (.) **uma liberdade ali eu perdi um ano e três meses da minha**
423 **vida** (.) não é verdade que eu passei lá dentro (1) então é isso.

Diz que sentiu ser uma nova pessoa, porque decidiu que queria ter outra vida, que deveria correr atrás do seu futuro, considerando as suas experiências passadas como prejuízo, escolhas erradas. Concluiu que suas ações passadas não lhes trouxeram nenhum benefício, reiterando que perdeu um ano e três meses da vida enquanto interno. Embora defina que as experiências não foram boas, não define o tempo de infração como perdido, o tempo a que se refere como perdido é o tempo de privação de liberdade. Ou seja, segundo ele, perdeu tempo, mas aprendeu tantas coisas ao ponto de querer uma outra vida.

Em relação às condições de ser um jovem egresso do sistema socioeducativo, explica

- 472 Y: Patrick como que é ser um jovem egresso do sistema (.) que já foi
473 sentenciado;
- 474 Pm: **Bom eu saí com uma mentalidade diferente do que eu entrei lá**
475 **isso eu posso afirmar entendeu (1) eu saí de lá quando eu entrei lá**
476 **dentro eu era uma pessoa que não -tava nem aí pra nada (.)** por
477 isso que eu falo pra pessoa muitas vezes a pessoa entra lá: (.) mas e
478 uns quer mudar e outros não (.) mas a pessoa aprende lá, lá dentro
479 eles têm educação necessária pra querer mudar de vida (.) mas só que
480 sempre tem um teimoso na história né (.) que aí não quer mudar (.)
481 mas só que lá (.) o sistema ajuda a pessoa a mudar (.) com certeza
482 ajuda; (1) aí quem quer mudar muda né
- 483 Y: Você já sofreu alguma discriminação ou passou por algum
484 constrangimento por você ser jovem (.) egresso do sistema
- 485 Pm: Não
- 486 Y: Aqui fora
- 487 Pm: Aqui fora não (.) pelo contrário? eu acho que quando eu -tava nessa
488 vida do: crime né algumas pessoas tinha era medo de mim certo (.)
489 hoje em dia eu não acho isso bonito (.) certo (1) eu vejo que isso é
490 feio pô eu acho que a pessoa tem que chegar e me cumprimentar não
491 é verdade é mais bonito (.) a pessoa passava era longe me via aí
492 falava (vou passar) longe e com medo (.) porque a pessoa sente medo
493 (.) eu também antes quando eu (cometi) esse delito né (.) quando eu
494 era mais jovem uns 12 anos (.) eu via uma pessoa fumando maconha
495 e tal um negócio eu já sentia medo né (.) corria pra longe (.) é isso a
496 pessoa sente medo mesmo entendeu (.) porque não é: o cidadão de
497 bem? não vai chegar perto de uma pessoa que -tá fumando maconha
498 e vai falar um bom dia (.) com certeza não vai porque é errado né (1)
499 então é isso

O jovem afirma que saiu do sistema com uma mentalidade diferente, diz que, no início, era uma pessoa que não ligava para nada. Reforça uma crença de que o sistema socioeducativo oferece uma educação necessária para quem está disposto a aprender e a mudar de vida. Assim, para ele, o sistema ajuda “a pessoa a mudar”, mas depende unicamente da pessoa. Parece demonstrar que não foi um interno “teimoso” como denomina os outros jovens que não querem mudar, assim se diferencia dos pares.

Relata, ainda, que, ao sair, não sofreu discriminação por ser egresso. Segue explicando que, ao contrário, a discriminação ocorria quando estava na vida do crime e fumava maconha. Naquele contexto, algumas pessoas tinham medo dele e isso o constrangia.

Diante dessa percepção apresentada sobre si mesmo, a pesquisadora questiona

- 497 Y: Como é o jovem Patrick de hoje
 498 Pm: O Patrick de hoje, (.) acho que é uma pessoa nova né (.) determinado
 499 a correr atrás do: (.) do que é certo (1) entendeu que nem eu já quero
 500 fazer uma faculdade antes eu não pensava nisso nesse tempo (1) a
 501 minha vida era aquela? (.) só usar droga vender droga só pensava
 502 nisso (.) aí o que que acontece quando eu era preso, a mente de uma
 503 pessoa que mexe com isso é essa //hum// a pessoa vai preso hoje
 504 //uhum// se amanhã ele sair ele fala hoje eu vou fazer (.) a polícia não
 505 vai me pegar eu vou fazer de tudo vai dar tudo certo ele não vai me
 506 pegar //hum// aí é tudo ilusão porque uma hora ou não a pessoa cai
 507 (.) aí tu podia passar um mês dois mas rodava (.) a pessoa saía de
 508 novo e eu saí com esse pensamento vou fazer e a polícia não vai me
 509 pegar nunca (.) agora não me pega mais não (.) ia lá e rodava de novo
 510 aí quando eu peguei a sentença (1) quando o juiz falou assim né eu
 511 peguei a primeira a segunda audiência na terceira audiência eu fui só
 512 pra assinar o termo né (.) o papel lá recorri tudo mas só que (.) peguei
 513 sentença mesmo (.) eu vou falar a verdade pra você eu chorei (.)
 514 (liguei pra minha mãe na hora que eu -tava lá fora) na hora eu
 515 comecei a chorar que eu solucei de tanto chorar (.) aí foi dali pra
 516 frente que eu comecei a refletir //uhum// a minha vida todinha (.) o
 517 que eu -tava fazendo não era certo (.) então é isso; (2) se Deus quiser
 518 agora é só buscar melhora (1) ()

Patrick faz uma autoavaliação biográfica e define-se como uma pessoa nova, determinada e em busca do que é certo. Faz uma projeção de futuro ao afirmar que tem planos de fazer uma faculdade e que antes a vida não incluía planos assim, era só usar e vender drogas, menciona que “só pensava nisso”. Rememora a situação na qual recebeu a sentença e a reação de ligar para a mãe e chorar de soluçar. Então, a partir desse acontecimento, afirma que começou a refletir sobre toda a sua vida, principalmente sobre o tempo que conviveu na criminalidade. Decidiu que o caminho certo a seguir é estudar, trabalhar, constituir uma família e ser reconhecido pela sociedade como uma pessoa de bem.

Sobre o trabalho atual e o que pensa em fazer no futuro, diz

- 519 Y: Vamos falar um pouco se você se você -tá trabalhando (1) eh::: com
 520 relação a trabalho você poderia (.) dizer o que você pensa em fazer
 521 no futuro (.) fala um pouco sobre o seu trabalho atual
 522 Pm: Bom o meu trabalho atual tem:, (.) duas semanas que eu comecei né
 523 (.) porque eu te falei como eu -tava trabalhando na () no
 524 interior (.) aí lá eu trabalhava em diária eu passei 3 anos lá (.) eu -
 525 tava esperando ser chamado pra essa empresa que eu estou
 526 atualmente agora (.) aí acabou que eles me chamou eu comecei lá
 527 tem duas semanas e eu vou falar gostei do serviço (.) certo (.) e -tô
 528 pretendendo crescer guardar um dinheiro se Deus quiser eu vou

529 guardando um pouco (.) ajudando minha família e guardando
 530 também que eu futuramente eu pretendo terminar meus estudo e
 531 também pretendo fazer uma faculdade né (.) porque futura- daqui
 532 uns anos eu quero -tá casado né com a minha família com meus filho
 533 mas pra me acontecer isso eu quero tá estabilizado, então eu vou (.)
 534 eu perdi muito tempo na infância? né (.) então agora em diante eu
 535 vou correr atrás desse tempo perdido (.) pra futuramente eu -tá bem
 536 de vida pra os meus familiar- (.) ajudando a minha mãe e os demais
 537 né e também °(futuramente casar arrumar uma esposa)°

Há época da entrevista, Patrick estava recentemente contratado como auxiliar de jardinagem na empresa Novacap⁶⁷. Relatou a satisfação pelo novo trabalho, e como essa nova oportunidade o instigou a desejar crescer, guardar dinheiro, ajudar a família e, ainda, fazer projeções de futuro como cursar uma faculdade, casar, ter filhos e adquirir estabilidade.

Retoma a narrativa de que perdeu muito tempo na infância e que agora, na juventude, pretende correr atrás do tempo perdido. Sobre o trabalho descreve,

porque a correria é grande@ até porque o tempo é contramão pra mim entendeu eu acordo quatro hora- da manhã até eu me organizar chegar no serviço (.) quando eu não vou de moto quando eu vou de moto acordo mais tarde mas quando eu vou //ham// de manhã cedo (.) eu acordo quatro hora pego o ônibus ali cinco e pouco (.) e vou pro serviço chego lá seis e pouquinho antes né que tem que chegar (.) aí eu trabalho até seis e meia que é a hora extra que nós -tamo fazendo né (.) aí chego aqui já é oito hora (.) aí chego em casa eu tomo um banho e vou dormir quase não tenho tempo (.) aí sábado também nós trabalha até cinco (.) aí chego já cansado né que a rotina da semana exausta a pessoa né (.) eu fico exaustado aí eu chego vou descansar (.) aí graças a Deus eu tô feliz com com a minha vida desse tipo com essa rotina entendeu (Linhas 622-633).

O segmento acima demonstra uma dedicação total do jovem ao trabalho e suas reafirmações de projetos futuros. Embora afirme a intenção em estudar, concluir o ensino médio por meio do Enceja e até mesmo cursar o ensino superior, percebe-se que as condições atuais, de um jovem de periferia que depende de transporte público e ainda faz horas extras, são desfavoráveis para a realização de projetos relacionados à escolarização.

550 Y: Patrick como você imagina (1) a sua vida daqui a 5 anos
 551 Pm: Bom eu espero que eu -teja (.) melhor ainda do que eu -tô hoje em
 552 dia né (.) eu pretendo fazer a faculdade com certeza se daqui 5 anos
 553 eu acho que eu não vou (.) ter concluído né (.) ou não sei daqui eu
 554 vou fazer o Enceja só ano que vem né (.) então já é um ano perdido
 555 (.) nos estudo (.) mas só que Deus sabe o que faz né (.) aí daqui 5
 556 anos eu quero -tá bem se Deus quiser (1) ó eu vou dar um exemplo
 557 aqui de: de vida, (.) quando eu eh mexia com coisa errada eu nunca
 558 consegui ter nada (.) tudo que eu conseguia ter (.) ia tudo rápido
 559 embora ligeiro dinheiro tanto dinheiro quanto bens material (.) hoje
 560 em dia depois que eu saí de lá passou um ano eu já comprei a minha

⁶⁷ Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil

561 moto entendeu (.) trabalhando juntei dinheiro comprei minha moto
 562 (.) então foi um negócio também que me marcou eu falei (.) poxa e
 563 eu ganhava dinheiro nesse tempo que eu mexia com coisa errada mas
 564 só que é um dinheiro amaldiçoado você ganha aqui e perde tudo lá
 565 na frente e perde em dobro ainda (.) e fora que querendo ou não né
 566 eu acredito em Deus (.) então Deus existe Deus castiga também a
 567 pessoa que faz isso entendeu (.) porque querendo ou não castiga né
 568 (1) eu acredito que é assim entendeu; (.) aí graças a Deus eu quando
 569 eu saí de lá consegui comprar minha moto sua:do né (.) eu acho que
 570 é u:m já é um bom começo né (2) mais pra frente eu pretendo
 571 construir uma casa comprar um lote comprar uma casa né

Na perspectiva de futuro, o jovem deseja uma vida melhor do que estava no momento da entrevista. Para isso, pretende concluir o Encceja, fazer uma faculdade e estar bem com a ajuda de Deus. Anuncia um exemplo de vida e relata que quando praticava atos ilícitos nunca conseguiu ter nada material, afirma que “tudo que eu conseguia ter ia tudo rápido embora ligeiro, dinheiro tanto dinheiro quanto bens material”. Após um ano que saiu da medida, menciona que comprou uma moto trabalhando e juntando dinheiro. Para ele, essa conquista foi algo que o marcou e o fez classificar que dinheiro recebido com “coisa errada era um dinheiro amaldiçoado”, porque, ao mesmo tempo que ganha, perde tudo e, às vezes, perde em dobro. Por isso, afirma que acredita que Deus castiga a pessoa que comete delitos.

A conquista da compra da moto revela um acontecimento importante. Nessa fase final da entrevista, ressalta que pretende comprar um terreno e construir uma casa, e, repete que quer terminar os estudos. Retoma a narrativa de que, em alguns anos, pretende estar casado, com uma família e filhos, viver de forma estabilizada. Considera que perdeu tempo na infância e que agora, vai correr atrás do tempo perdido, para que, no futuro, esteja bem de vida, ajudando a mãe e os demais. Tem uma perspectiva de futuro que se expressa em um caminho que considera correto e linear, com ações que a sociedade dita como corretas, como se o seu projeto de futuro correspondesse ao de uma estrutura social pautada em um “cidadão de bem”.

6.5.6 Síntese da narrativa

Após três anos em liberdade, com experiências fora do sistema socioeducativo, a história biográfica de Patrick é marcada por uma cronologia segmentada no tempo passado, presente e futuro.

O passado é amaldiçoado, o período do envolvimento em delitos, em que usava e vendia drogas, era guiado pelas amizades e seguia um caminho errado feio, com dinheiro amaldiçoado e vergonhoso. O presente é guiado por seu desejo em dar orgulho para a mãe e ser um

trabalhador honesto. O futuro é profetizado com um caminho correto a seguir, recuperar o tempo perdido e ser reconhecido como cidadão de bem.

O processo de constituição das relações sociais com o que ele denomina “delitos” é explicitado durante toda a narrativa. Nesse processo, coloca-se como vulnerável em relação a influências externas e responsabiliza as amigas pelos seus atos e vício em drogas, o que dificultava ir para o caminho do bem.

Nesse sentido, sua atitude remete-nos à figura do teleguiado, definido por Zaluar (1994) como aquele que faz, mas não sabe o que está fazendo, ainda não pensou o que é uma cadeia, mentes fracas e sujeitadas, orientados pelos sujeitos fortes e absolutos no mundo do crime.

Considerando seu nível de escolarização, concluiu até a 1ª série do ensino médio, Patrick tem que aceitar trabalhos informais, com uma carga horária pesada e com difíceis condições, submetendo-se a um sistema opressor de trabalho. Essa situação dificulta o retorno aos estudos para que conclua o ensino médio ou mesmo um curso superior.

Percebe-se que um padrão homólogo da sua narrativa é a dicotomia sempre se remetendo ao certo e errado, bonito e feio, bom e ruim, orgulho e vergonha, amaldiçoado e Deus. Apesar dessa dicotomia, as experiências que passou no sistema sempre são apresentadas de forma positivas e corretivas. É como se o jovem elaborasse estratégias e mecanismos para sobreviver naquele espaço restrito de liberdade, ele concorda com a punição e reafirma que foi somente após a sentença que começou o seu desejo de apagar seu passado vergonhoso e elaborar novas significações de si, com possibilidades de construir o seu novo caminho.

O modelo de orientação a partir do qual constrói a sua narrativa é marcada por um distanciamento do rótulo, da sujeição criminal, mas ele deseja ser rotulado como cidadão de bem; o que orienta as suas ações é se afastar de tudo que possa desvirtuar o seu “caminho do bem”. Então, como foi um “teleguiado” que foi para o mundo do crime, permanece sendo guiado por sua crença para se ajustar ao que a mãe e a sociedade esperam dele.

Nesse sentido, a reconstrução do discurso de Patrick revela esquemas de ações que contribuíram para uma mudança de sua situação biográfica, suas explicações de fundo se baseiam na moralidade, por isso afirma que acredita que Deus, que Ele castiga a pessoa que comete delitos. A disposição para a tomada de um outro curso de vida está diretamente relacionada com a família, principalmente com a figura materna.

O entrevistado apresenta uma trajetória biográfica ascendente, sua condição de vida melhorou quando comparada a criminalidade comprou uma moto, não reincidiu na criminalidade, ressignifica o valor e sentido dinheiro e demonstra um dedicado vínculo com o trabalho, mesmo que este seja braçal.

Na história de Patrick, a sua condição de mudança de jovem no mundo crime é a submissão, o que Misse (2010) denomina de “desposseção”, que implica alterar o âmago do seu ser sendo até uma conversão religiosa para mobilizar e neutralizar a sua condição “sujeição criminal”, sendo guiado por suas crenças em ser um “cidadão do bem”.

6.6 Gabriel: “foi muita pouca coisa que eu conquistei, mas eu conquistei”

E o sofrimento vai passar. Hoje é segunda, e tô mais de boa. Ontem foi domingo eu vi minha coroa. Pedi perdão de novo por estar aqui dentro, mas eu aprendi! (...) Porque se aprende vivendo. Eu sou um detento, preso no 157, Poesia de ladrão tá nas letras de rap, ninguém pode me julgar, porque todo mundo erra, quem nunca errou, que atire a primeira pedra. (...) o bagulho é desse jeito, aqui se faz, aqui se paga. (...) Mas fica tranquila mãe, tudo vai ser diferente, vou abandonar os pentes, quem erra sempre aprende, com seus próprios erros, com as suas falhas, Mãe eu aprendi, vai vendo a minha caminhada, vai vendo meu sorriso de felicidade. No dia que cantar a minha liberdade⁶⁸ (Entrevistado Gabriel).

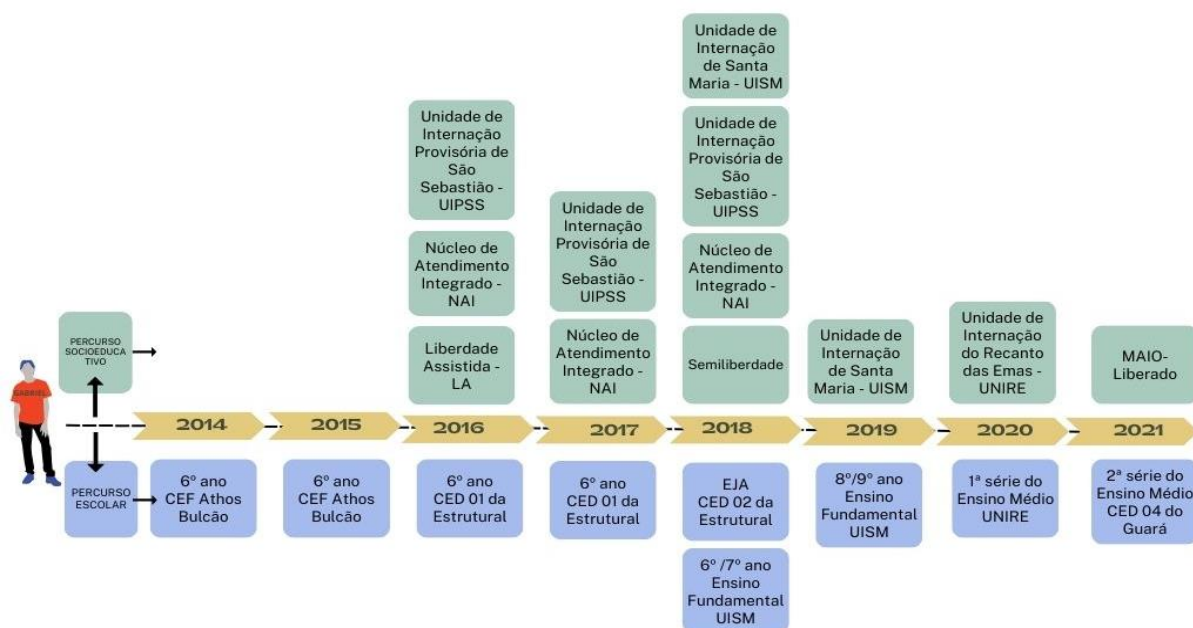
6.6.1 Sobre o entrevistado

Gabriel nasceu em 22 de fevereiro de 2002, tem 20 anos e declarou-se preto. É solteiro, tem namorada, não tem filhos e vive sozinho em um barraco no fundo de uma fábrica de armários na região da Estrutural. Ele vive há 20 anos nessa mesma região. Tem dois irmãos: uma mulher com 22 anos e um menino de 8 anos. Nasceu no Distrito Federal, na região de Taguatinga, declarou ser evangélico e diz que, na sua família, não há ninguém que tenha cumprido medida socioeducativa ou pena no sistema prisional.

Gabriel começou a cometer atos infracionais entre os 11 e 12 anos, praticando roubo a pedestres. Na primeira vez em que foi apreendido pela DCA, tinha 13 anos, sendo suas primeiras medidas de liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade. Nessa época, estava cursando o 6º ano do ensino fundamental. Permaneceu cumprindo medida socioeducativa de internação por três anos, sendo sentenciado por, pelo menos, dois processos diferentes. O período total em que esteve cumprindo medida socioeducativa foi dos 14 aos 19 anos, como demonstrado na Figura 15.

⁶⁸ Trecho de uma letra de *rap* apresentada no final da entrevista narrativa.

Figura 15 – Percurso socioeducativo e escolar do jovem Gabriel



Fonte: Elaborada pela autora, com base na análise e comparação dos dados documentais do SIPIA e Histórico Escolar.

Após finalizar os anos iniciais do ensino fundamental, Gabriel permaneceu por quatro anos no 6º ano do ensino fundamental, até ser sentenciado com a medida de internação, em 2018. Conseguiu progredir em sua escolarização ao frequentar a escola nas unidades de internação, pois, em 2018, foi matriculado nos 6º/7º anos do ensino fundamental e, ao ser liberado, em 2021, estava matriculado na 2ª série do ensino médio.

6.6.2 A entrevista narrativa-biográfica com Gabriel

Gabriel é outro jovem para quem fui apresentado por um professor da escola do sistema socioeducativo. Começamos a conversar no início de outubro de 2021, marcamos a entrevista para o dia 25 do mesmo mês, e Gabriel não compareceu ao local combinado. No outro dia, enviou-me mensagem dizendo que tinha positivado para covid-19 e estava indo para uma chácara na região de Brazlândia ficar sob os cuidados da mãe. Gabriel demorou para se recuperar e retomamos nossa conversa por Whatsapp no final do mês de novembro. Devido às urgências de final de ano e à impossibilidade de encontro presencial, combinamos que a entrevista seria *online* e deixamos para o início do próximo ano. Retomei as conversas com ele em fevereiro de 2022 e agendamos para o dia 22 de fevereiro no período da noite, coincidentemente no dia do seu aniversário. A entrevista foi pelo aplicativo do Google Meet,

sem nenhuma intercorrência, por aproximadamente 1h, e, após a gravação, continuamos a conversa de forma mais descontraída por mais algum tempo, momento em que o jovem encaminhou, por Whatsapp, um *rap* interpretado por ele quando, ainda, interno do sistema.

6.6.3 Meio social, familiar e contexto infracional

A entrevista narrativa é iniciada com uma pergunta abrangente encorajando o informante a contar livremente a sua história de vida.

01 Y: Gabriel (.) eh eu gostaria de conhecer sobre a sua história de vida
 02 você fique à vontade pra falar o que você quiser
 03 Gm: (5) Posso começar por onde
 04 Y: Por onde você achar que:: que deve @(1)@ fique à vontade
 05 Gm: É::: (4) eu quando muito novo (3) eu fui:: (1) eu parei de ter interesse
 06 na escola (3) tinha interesse em outras coisas fora da escola (2) aí
 07 comecei a vê o mundo de outra forma (2) entendeu //°uhum°//
 08 comecei a vê o mundo de outra forma aí eu fui gostando (.) aquilo
 09 me atraiu aquelas outras coisas (1) aí jovem gosta de ter dinheiro né
 10 (1) gosta muito de dinheiro (1) aí eu comecei a me envolver em muita
 11 coisa errada (4) e aquilo ali foi se tornando uma coisa fácil e simples
 12 (4) e eu sempre fui uma pessoa que trabalhei na vida (1) desde dos
 13 meus 12 anos (.) eu trabalhei muito eu não tinha corpo mole não (1)
 14 só que eu achava que (1) o meu esforço não correspondia ao que eu
 15 recebia //uhum// aí como eu já conhecia um lado (2) que era pouco
 16 esforço e muito dinheiro (2) aí meu cérebro automaticamente pensou
 17 porque eu vou continuar (.) ganhando pouco () eu não
 18 pensava mais no caráter só pensava em (cometer) entendeu //sim//

Após uma pausa, inicia a narrativa perguntando por onde pode começar. A entrevistadora deixa o jovem livre para começar como quiser. Então, com pausas na fala, ele começa destacando que ainda muito novo parou de ter interesse pela escola, menciona que tinha interesse em coisas fora da escola e, então, revela “comecei a ver o mundo de outra forma”, gostou e se sentiu atraído por essa nova perspectiva. Constrói uma afirmação generalizada de que jovem gosta de ter dinheiro, de muito dinheiro, e assim apresenta uma explicação de fundo para o motivo de se envolver em muita coisa errada ao ponto dessas coisas se tornarem fáceis e simples.

Define-se como um trabalhador, diz que trabalha muito desde os 12 anos e que nunca fez corpo mole, todavia, acredita que o esforço não correspondia ao que ele recebia. Como Gabriel já conhecia o lado que era “pouco esforço e muito dinheiro”, justifica que fez uma opção por não ganhar pouco e, ao fazer essa escolha, não pensou mais no caráter e, sim, em cometer atos infracionais. Faz uma reflexão sobre a estrutura social do trabalho, associando as

atividades que já realizou com o retorno financeiro e deixando em segundo plano uma análise de cunho moral quando se refere ao caráter.

Dando continuidade a sua narrativa sobre o envolvimento com crime, afirma:

19 (.) aí fui me envolvendo (1) aí fui preso (.) aí as primeiras vezes **da**
 20 **décima segunda vez** (1) eu ia só pra delegacia (2) não dava nada (.)
 21 minha mãe ia me buscar (1) e não adiantava de **nada** (.) tinha
 22 algumas:: penitências algumas funções que era (2) liberdade
 23 assistida que nunca adiantou de nada (.) prestação de serviços à
 24 comunidade que nunca adiantou de nada também (4) e umas
 25 restrições que não tinha uma::uma fiscalização que era que não podia
 26 sair de noite até tal hora tinha que -tá trabalhando estudando só que
 27 não tinha fiscalização eu não ia cumprir entendeu //°sim°// aí eu
 28 continuei indo (2) fui crescendo conhecendo mais da vida (3) às
 29 vezes eu parava e ia trabalhar (.) às vezes que eu me cansava aí
 30 depois eu voltava de novo (.) aí ia preso de novo (2) aí foi às vezes
 31 que eu:: (2) que eu comecei a não ir só pra delegacia ia **pra**
 32 **internação provisória** (3)

Relata o processo de se “envolver” até ser preso, anuncia que teve 12 ocorrências na DCA e que isso não causava impacto sobre suas ações. Sua mãe sempre ia buscá-lo. Descreve e avalia as medidas em meio aberto que cumpriu até a internação. Considera que as medidas de liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade foram irrelevantes, pois não tinham fiscalização e ele não as cumpria. Nas palavras dele, “nunca adiantou de nada”. Desse modo, foi progredindo na vida infracional até chegar o momento em que não ia apenas para a delegacia, começou a ir para a internação provisória. Interessante destacar nesse processo que o jovem alternava períodos de trabalho com a vida infracional, associando o envolvimento com o cansaço e a baixa remuneração do trabalho.

A seguir, Gabriel aprofunda a narrativa com detalhes quanto a sua trajetória e a relação com mundo do trabalho até ser preso.

477 Y: Fale um pouco sobre o trabalho (.) o que o trabalho significa pra você
 478 Gm: (8) °-Tá bom° vou começar pelos meus trabalhos quando eu tinha 10
 479 anos //uhum// eu trabalhei de:: (3) vendedor (.) tinha um rapaz da
 480 igreja da minha mãe que -tava precisando de alguém só pra:: (1) pra
 481 entregar lanche pra uma pessoa que ele vendia (tipo) na parada de
 482 ônibus (.) aí pagava 10 reais por dia (4) aí eu tinha 10 anos na minha
 483 cabeça eu nem sabia o que eu ia fazer com esse tanto de dinheiro
 484 @ (1) @ acordava às cinco e meia da manhã e eu ia lá acabava 10
 485 hora- da manhã ganhava meus 10 conto e (1) ficava feliz (.) 10 anos
 486 de idade (.) todo dia 10 conto na semana era 50 (2) imagina 50 reais
 487 pra uma criança de 10 anos toda semana (.) e minha mãe deixava (.)
 488 que eu estudava de tarde (2) de boa aí:: (5) comecei a trabalhar
 489 também como:: (3) logo após como entregador de armário (4) (
 490) pegava peça nenhuma não fazia quase nada só aprendendo (.) mas
 491 ganhava um dinheirinho também e tudo isso era no período de manhã
 492 antes de ir pra escola (5) aí depois (5) eu fui me envolvendo já com

493 12 anos (.) já fui me envolvendo já (1) eu acho que eu fui passei um
 494 bom tempo sem trabalhar só fazendo () aí meu próximo serviço
 495 foi vendedor de fruta (4) e de verdura (2) eu vendia fruta todo dia
 496 acordava sete horas da manhã e saia de lá nove horas da noite (3)
 497 trabalhava o dia todo (.) () todo dia ganhava 60 reais por dia
 498 (.) era bom demais da conta (.) aí:: eu fui trabalhar como servente
 499 de pedreiro também nessa época () trabalhava das sete da
 500 manhã às cinco da tarde (.) era um serviço pesado (3) aí depois eu
 501 fui trabalhar num serviço mais pesado da minha vida toda (1) que
 502 foi:: (1) fazer manilha não sei se você sabe o que é manilha (5) é
 503 tipo um cano de concreto grande que é pra fazer fossa fazer até a
 504 tubulação debaixo da terra (1) //sim// trabalhava na fabricação
 505 daquilo fabricação de meio fio e fabricação de bloquetes de rua
 506 //uhum// era no concreto o concreto (não tinha) o concreto era o
 507 seguinte o concreto não tinha hora pra eu saia de casa às sete horas
 508 da manhã (.) aí eu levava a minha marmitinha (2) na=na (.) na vasilha
 509 (2) e dava meio dia eu comia trabalhando ao mesmo tempo que eu
 510 comia e não tinha como esquentar não era do jeito que a janta -tava
 511 eu -tava comendo o arroz com os pedaços (.) não tinha essa de
 512 reclamar não aí, (.) **trabalhava mesmo duro (2) e pensando no dia**
 513 **de receber né** (.) aí:: (7) aí o concreto como ele como o concreto
 514 que vinha era clandestino porque era o que sobrava daquelas micro
 515 empresa grande e sobra muita coisa deles que não usa tudo eles
 516 vendiam (2) aí chegava 10 horas da noite nove horas da noite e a
 517 gente ia ter que encher todas as formas de manilha nove horas da
 518 noite e:: porque senão você (perdia) concreto tinha que ser muito
 519 rápido (.) porque esse concreto seca muito rápido e não tinha mais
 520 como encher aí enchia ele com o braço doendo era pesado demais
 521 moço (.) chegava em casa 11 hora da noite pra mim acordar cedo no
 522 outro dia de novo e trabalhar (.) eu não passava nenhum momento
 523 de casa que eu vinha dentro de casa não via nem a casa que eu dormia
 524 já acordava indo pro trabalho (3) eu trabalhei lá três meses indo pra
 525 lá todo dia por três meses (.) aí eu desisti (1) saí de lá porque era
 526 muito pesado pra mim () tinha serviço melhor que recebia mais
 527 e eu não sei o que eu -tava fazendo ali mais (.) entendeu (1) aí depois
 528 (6) eu fui:: trabalhar de:: (4) entregador de uns armários de novo (2)
 529 já como um profissional (4) aí depois eu fui preso (1) -tá bom Nossa!

O trabalho infantil acompanha o jovem desde os 10 anos de idade, quando começou a trabalhar de vendedor, entregando lanches na parada de ônibus. e ganhava 10 reais por dia. Gabriel acordava às 5h30 da manhã e trabalhava até às 10h, ficava feliz com o dinheiro que ganhava. Afirma que a mãe o deixava trabalhar, porque estudava à tarde.

Aos 12 anos, ele começou a se envolver com os atos infracionais e diz que passou um bom tempo sem trabalhar. Seu próximo serviço foi de vendedor de fruta e verdura, acordava às 7h da manhã e terminava às 21h, trabalhava todo dia e ganhava 60 reais, e afirma que esse trabalho era bom demais da conta. Em seguida, foi trabalhar como servente de pedreiro, das 7h às 17 h, classificando esse como um serviço pesado.

Depois, descreve e avalia que foi trabalhar no serviço mais pesado da vida dele, que era fazer manilha, meio fio e bloquete de rua. Nesse trabalho, ele não tinha hora para parar, denomina esse tempo no trabalho como muito duro, muitas vezes durava até 21 ou 22h, quando

ele tinha que encher as formas de manilha para não perder o concreto. Chegava em casa às 23h para acordar cedo no outro dia e reiniciar o trabalho. Parece que essas experiências foram mentalmente e fisicamente prejudiciais ao jovem, e até mesmo perigosas.

Afirma que trabalhou três meses nessa empresa até desistir, pois era muito pesado para ele. Diz que, após essa experiência, trabalhou como entregador de armários e, logo depois, foi preso. Considerando a jornada de trabalho de Gabriel, é possível identificar que, nesse período, o jovem abandonou a escola.

Apesar de centrar a sua narrativa na necessidade de trabalhar, ele não expõe a falta de comida ou de outras ausências dentro de casa, não verbaliza uma necessidade extrema de garantir a sobrevivência da família, o que justificaria a ter essa relação com o trabalho ainda criança.

No entanto, o trabalho infantil o privou de uma infância bem como interferiu na capacidade e desejo de frequentar a escola, vivenciando condições de trabalho terrivelmente precárias e desfavoráveis na sua adolescência, com o cumprimento de uma carga horária diária de mais de 8 horas de trabalho na informalidade, o que reforça o desejo por ganhar mais com menos esforço no mundo do crime.

Assim, relata sobre como começou a cumprir medida de internação provisória:

33 aí lá dentro eu aprendi foi mais coisa @(.).@ que eu ainda não sabia
 34 que não tinha passado pela minha mente (.) algumas coisas eu
 35 aprendi lá dentro (.) eu fui pensar porque eu não pensei nisso antes
 36 (2) entendeu (2) aí:: (3) depois das internações (.) **tive 3** cada uma
 37 em um ano diferente (.) demorava um ano pra ter outra entendeu (1)
 38 aí nisso minha vida foi só (2) piorando (.) piorando e melhorando (3)
 39 piorava quando eu ia preso e melhorava quando eu saía (.) que eu
 40 voltava a praticar os atos (4) aí: uma vez não teve mais jeito (4) eu
 41 fui achando que ia ficar 45 dias provisoriamente (.) não fiquei (2)
 42 tive a péssima notícia que eu ia ficar até três anos (2) aí que cai a
 43 ficha né da pessoa o que ela -tá fazendo (1) saber que vai passar tanto
 44 tempo (.) em um lugar tão ruim só porque -tá sentindo a sensação ali
 45 de (2) pelo menos tentar saber o que isso sabe como é ruim essa
 46 sensação (4) ter essa sensação ainda é pior do que -tá lá dentro (.) é
 47 ter a sensação do que você vai passar sendo que você ainda nem
 48 passou entendeu (1) a notícia //uhum// aí eu fui pra internação (3)

A partir de então, avalia o período em que cumpriu medida na internação provisória, dizendo que aprendeu coisas sobre o crime com outros jovens, coisas que ele não sabia. Embora não especifique que coisas foram essas, demonstra certo entusiasmo com esses novos aprendizados.

Depois das internações provisórias, três consecutivas, cada uma em um ano diferente, descreve que o ciclo de sua vida piorava quando estava preso e melhorava quando saía, e voltava

a praticar novos atos infracionais. Até que chegou um dia em que, em suas palavras, “não teve mais jeito”, recebeu a sentença que iria ficar internado até três anos. Revela que “caí a ficha né”, a notícia de saber que iria passar tanto tempo em um lugar tão ruim trouxe a sensação de que saber que será preso é pior do que estar lá dentro. O jovem parece demonstrar que esse momento se configurou com um ápice na tomada de consciência quanto à prática de atos infracionais.

Sobre as relações familiares, a pesquisadora questiona:

- 113 Y: Fala um pouco sobre a sua família (.) como é a relação de vocês
 114 Gm: Eh:: (3) a relação eu tenho com uma irmã de 22 anos (.) um
 115 irmãozinho pequeno de 8 anos (2) tenho minha mãe (1) ela é:: tem
 116 39 anos (.) meu pai que tem 40 anos (3) a relação com o meu
 117 irmãozinho mais novo é muito boa (3) a gente brinca muito eu dou
 118 muita lição de moral nele também (3) com minha irmã de 22 anos é
 119 muito boa também (2) às vezes briga mas é coisa de irmão né @(1)@
 120 mas é muito boa (2) com a minha mãe também é boa demais (1)
 121 ainda mais depois que eu saí com todos eles depois que eu saí (.)
 122 ficou muito melhor do que era antes (.) porque tipo: a gente tenta
 123 recuperar né o que não foi antes pra tentar ser agora (.) pela saudade
 124 a saudade faz a pessoa também refletir em relação à família né (1)
 125 com o meu pai não é muito bom não mas a gente conversa tranquilo
 126 (1) mas a gente nunca foi (3) nunca deu muito certo (.) é melhor ele
 127 lá e eu cá entendeu (.) é isso aí

O jovem tem uma boa relação com a irmã, com o irmão caçula e com a mãe. Destaca, em voz alta, que sua mãe é boa demais. Afirma, ainda, que as relações familiares ficaram melhores depois que ele saiu do sistema, porque o tempo e a saudade o fizeram refletir sobre a importância da família. Sobre o pai, aponta que a relação não é muito boa e que nunca deu certo, embora conversem tranquilos, afirma com ênfase que é melhor manter distância do pai. Sobre as relações familiares e o cometimento de atos infracionais, a entrevistadora prossegue:

- 128 Y: Como que era antes essa relação (.) eh você tinha algum problema
 129 com eles em relação ao cometimento dos atos
 130 Gm: Tinha
 131 Y: Conte um pouco sobre isso
 132 Gm: Eles não aceitavam né (.) óbvio né (3) eles não aceitavam e não
 133 tentavam entender (3) e também tinha a ver com=rejeição: você
 134 vai procurar na rua o que você não tem dentro de casa (2) rejeição;
 135 (2) que era (.) eu ver todo mundo de boa (.) e não de boa comigo (.)
 136 só falavam tipo só apontavam o dedo (.) **ah que você faz coisa**
 137 **errada ah que você é porque você já fez isso** (.) o que aconteceu
 138 (.) aí eu tentava ficar o menos possível perto (.) morava na mesma
 139 casa mas saía pra rua pra não (.) chegava em casa falava pouco e saía
 140 pra rua de novo (4) com o meu pai nunca foi boa (.) desde a infância
 141 (.) nunca foi (1) sempre conversamos de boa mas briga também a
 142 briga é feia @(.)@ entendeu (3) é a relação familiares são essas

A relação com a família diante dos cometimentos dos atos infracionais era conflituosa. O jovem demonstra a percepção de rejeição e julgamento por suas atitudes, explica que, devido a esse sentimento, procurava na rua o que não tinha dentro de casa. Alega que a relação com o pai nunca foi boa, desde a infância, diz que sempre conversavam, mas destaca que as brigas eram feias e com isso ele tentava ficar o menos possível próximo ao pai. A narrativa de Gabriel sugere um distanciamento da família e, principalmente, da figura paterna, e essa distância está diretamente relacionada ao fato de permanecer muito tempo na rua.

Provocando o jovem a discorrer acerca do seu meio social, mencionado, até então, como “rua”, a entrevistadora questiona:

- 333 Y: Gabriel como que:: (2) pra você é morar na estrutural assim quando
 234 criança agora como que é esse meio social
 235 Gm: Pra mim sempre foi um prazer morar aqui //uhum// desde criança
 236 //uhum// gostei muito daqui (.) não sei se é porque **todo mundo que**
 237 **nasce e cresce numa cidade gosta muito de lá né** (2) já tive alguns
 238 traumas aqui mas da mesma forma onde eu moro aqui ando em todos
 239 os lugares e cada vez que ando eu relembro de muita coisa (2) eh pra
 240 mim é um prazer //uhum// um prazer; (1) posso até um dia morar em
 241 outro lugar por conforto né (2) mas hoje em dia (.) pra mim é muito
 242 bom (.) morar aqui (.) gosto muito;
 243 Y: E como que é a convivência com a vizinhança com outros jovens daí
 244 Tranquilo (4) é tudo na base do respeito eh=eh você respeita você é
 245 Gm: respeitado né //uhum// nunca faltei com o respeito com ninguém
 246 //uhum// nunca ocorreu comigo (.) então pra mim (1) a questão a
 247 vizinhança o bairro é tranquilo demais (1) //uhum// muito bom

O jovem gosta muito da região da Estrutural, onde vive desde criança. Destaca o prazer de morar nessa cidade, associando-o ao fato de ter nascido e crescido nesse lugar. No entanto, diz que já teve alguns traumas morando lá e, sem denominá-los, relembra de boas experiências quando anda por lá. Afirma que pode até morar em outro lugar por conforto, mas que é bom morar lá e que realmente gosta muito, apresentando situação de pertencimento àquele meio.

A convivência com outros jovens e com a vizinhança é tranquila e, segundo Gabriel, baseada no respeito. Ele respeita e é respeitado. Instigando-o a mencionar o contexto social do período em que se deu o envolvimento com atos infracionais, a entrevistadora questiona:

- 249 Y: E como que era na época do envolvimento
 250 Gm: Na época do envolvimento (3) tinha as guerras né //sim// é muito
 251 comum
 252 Y: Fale um pouco sobre isso
 253 Gm: Todos internos já te falou isso todos os que (1) já passou por você
 254 falou isso que tinha as guerras (.) aí você não podia em muitos lugar
 255 //isso// você ir na esquina da sua casa -cê olhando pra trás pros lados
 256 pra frente (3) todos os lugar que você ia era meio de segunda mesmo
 257 (.) sendo (2) ali o seu lugar ali né (2) -cê tinha que ficar esperto (1)

258 aÍ como passou muito tempo (2) hoje em dia eu nem: (.) direto eu
 259 vejo o pessoal que eu tinha guerra e eu nem (.) todo mundo sabe que
 260 eu virei trabalhador honesto né não mexo mais com nada disso (.)
 261 não tem nem porque (.) eu não vou oferecer risco pra ninguém mais
 262 //uhum// entendeu eu acho que hoje -tÁ tranquilo
 263 Y: Fala um pouco pra mim como que era dividida essas guerras na
 264 estrutural eu conheço de outras cidades administrativas como que é
 265 na estrutural (.) a questão das guerras (1) do território
 266 Gm: É por setor //sim// (.) tinha o setor aqui é o Setor Leste (2) Setor Oeste
 267 e Setor Norte //uhum// aÍ o Leste e o Oeste (.) tinha uma guerra que
 268 ninguém podia ir lá e ninguém podia ir cá //sim// aÍ quando tinha
 269 munição (1) dos lados ambos ia lá e gastava (2) com o setor rival
 270 //uhum// aÍ um ia ficar pra baixo (.) do outro que acabou de vir aqui
 271 tentar matar três e não conseguiu ou conseguiu e
 272 ia=lá=e=devolvia=aÍ=devolvia=aÍ=devolvia aÍ era isso (.) quem
 273 visse quem na rua (.) pegava e era dividido por setor mesmo //uhum//
 274 não era nem quadra não era setor

Quanto à época em que estava envolvido com a criminalidade, Gabriel destaca que as guerras setoriais eram muito comuns. Instigado a falar um pouco mais sobre esse processo, diz que todos os internos já deveriam ter falado sobre essas guerras, mostrando uma experiência conjunta compartilhada entre os jovens que cometem atos infracionais. Destaca que não podia ir a muitos lugares, pois, para ir à esquina de casa, você tinha que olhar para trás, para os lados e para frente, dando a entender que, em todos os lugares por onde passava, tinha que ser esperto para evitar confrontos. No entanto, como já passou muito tempo de seu envolvimento com a vida infracional, ele ainda vê o pessoal com quem tinha guerra e revela “todo mundo sabe que eu virei trabalhador honesto, né, não mexo mais com nada disso”. A partir dessa constatação, afirma que não oferece risco para ninguém e que, por isso, acha que hoje está tranquilo. O jovem apresenta a categoria nativa “trabalhador honesto”, sugerindo tratar-se de um indivíduo que não está associado à criminalidade e aos conflitos desse contexto social, para indicar uma quebra em sua trajetória biográfica.

6.6.4 Experiências no sistema socioeducativo e na escola

Considerando o percurso de Gabriel no sistema socioeducativo, registra-se que, aos 14 anos, ele recebeu a sua primeira medida socioeducativa de liberdade assistida. Além disso, cumpriu medida de internação durante dois anos e nove meses. O período total em que esteve cumprindo medida socioeducativa compreende seis anos (dos 14 aos 19 anos).

Acerca do período de privação de liberdade, o jovem relata:

48 aí lá dentro (1) até:: (2) uns três meses eu era exemplo de (.) de
 49 postura (1) //°oh°// eu era educado (1) fazia tudo na escola (1)
 50 respeitava todos os servidores (3) só que isso quando eu não
 51 conhecia o sistema (.) entendeu (1) //uhum// aí eu fui observando que
 52 mesmo sendo um sistema socioeducativo (.) era um sistema que
 53 oprimia (.) os internos //uhum// (.) aí aquilo ali me criou uma revolta
 54 por dentro (1) que era pra mim ficar seis meses acabei não ficando
 55 (.) por conta de ocorrências como você sabe ocorrência (1) gera um
 56 relatório ruim (.) aí foram: três vezes (3) dois é seis (.) tive seis
 57 relatórios péssimos (1) cada relatório é de seis meses né tive seis
 58 relatórios péssimo //sim// muita má conduta só que (.) eu aprontava
 59 muito lá dentro mas mesmo que eu aprontava (.) lá era um lugar de
 60 reflexão né (.) eu refletia muito e guardava pra mim não
 61 compartilhava com ninguém (3) refletia muito (1) pensava sobre a
 62 vida tinha plano de futuro continuava aprontando (1) aí isso a juíza
 63 sabia só que eu aprontava ela não sabia o que passava na minha
 64 cabeça (1) entendeu (1) aí:: (1) fui mostrando pro sistema que eles
 65 não pode pra mim né na minha: (.) na minha opinião (.) eu -tava
 66 mostrando pro sistema que (3) eles não podem oprimir ninguém que
 67 ninguém vai abaixar a cabeça pra eles fazer tudo que eles quer na
 68 hora que eles quer (3) sendo que tinha toda uma regra né (.) que não
 69 era (3) da parte dos dois lados tanto dos:: internos quanto (.) dos (1)
 70 agentes (2) ai nisso (4) eu tinha uma esperança muito grande de sair
 71 e não sai (.) cada vez que chegava perto de uma data especial (1) eu
 72 via 100 internos saindo e eu ficando e não podia dia das mães (.) eu
 73 via mais de 100 internos saindo no dia das mães e eu não saia porque
 74 (1) consequência do que eu tinha praticado (.) aquilo ali me dava
 75 uma (1) uma coisa ruim dentro de mim (2) uma angústia (2) ficava
 76 muito triste pra baixo aí eu queria (.) alimentar aquela ansiedade com
 77 outra coisa (.) aí eu fazia coisa errada (3) até que acabou (.) chegou
 78 a hora passou três ano né (2) chegou a hora de sair (1) e eu saí
 79 guardando todas aquelas reflexões que eu tive (2) e sem olhava pra
 80 trás (1) então só tinha uma coisa que eu tinha certeza na minha
 81 mente que era que eu não queria voltar pra lá nunca mais (.)

O jovem afirma que, quando foi para a internação, e nos primeiros três meses, sua conduta era um exemplo de “postura”, descrevendo-se como educado, participativo nas atividades da escola e respeitoso com todos os servidores. No entanto, afirma que se comportou assim enquanto não conhecia o sistema. Percebeu que mesmo sendo um sistema socioeducativo sentia opressão, e esse sentimento gerou revolta e, conseqüentemente, ocorrências e relatórios avaliativos ruins. Os relatórios são semestrais e o jovem teve seis relatórios péssimos, afirmando que a sua conduta era muito má, pois ele aprontava muito lá dentro. Mesmo assim, destaca que o sistema foi um lugar de reflexão.

Eu refleti (.) mais sobre o futuro (.) porque o passado pra mim já não tinha mais eu ficar mastigando porque eu não fiz isso eu queria só fazer agora (5) -tava criando plano era 23 horas e meia do meu dia (.) pra criar plano na minha cabeça (.) e 30 minutos é hora de banho de sol né @(1)@ //@(1)@// tinha 23 horas e meia dentro de um quarto pra mim:: (.) refletir (.) e era todo dia (.) foi mais de 900 dias (4) pensando (3) era muito pensamento (2) às vezes pensava em ser uma pessoa melhor às vezes pensava em ser uma pessoa pior (.) mas a maioria das vezes eu pensava em ser melhor (3) até que:: deu certo (Linhas 361-369).

O jovem indica que pensava muito sobre a sua vida e planos de futuro e guardava para si, não compartilhava com ninguém seus pensamentos e, mesmo assim, continuava aprontando.

Justifica que o seu mau comportamento dentro da unidade visava mostrar para o sistema que eles não podem oprimir ninguém, que ninguém precisa abaixar a cabeça para eles e nem fazer cumprir tudo que eles querem, quando eles querem. Mesmo com essas atitudes, Gabriel tinha esperança de sair nas datas especiais e tinha consciência de que não obtinha autorização da juíza em consequência do seu comportamento. Afirma que via muitos jovens saindo e que essa situação gerava uma angústia ruim dentro dele, ficava triste, mesmo não querendo alimentar-se com ansiedade e outros sentimentos. Destaca que fazia muita coisa errada. Gabriel faz uma pequena pausa e usa a expressão “até que acabou”, indicando que, após três anos de internação, chegou a hora de sair do sistema socioeducativo. Revela que saiu guardando todas as reflexões que fez nesse processo e, com voz enfática, diz que saiu “sem olhar para trás”. Ele afirma que só tinha uma certeza na mente: não queria voltar nunca mais para aquele lugar, e até hoje ele não voltou.

Quanto ao tempo em que cumpriu essas medidas, a entrevistadora questiona, por meio de uma pergunta imanente, sobre questão da opressão, as outras experiências e o que o jovem aprendeu.

- 143 Y: Você falou um pouco sobre:: (.) o sistema né (1) //é// e:: (.) e vamo-
 144 voltar um pouco nesse assunto assim (.) que=que você disse sobre
 145 essa questão da opressão (.) dos momentos que você viveu no
 146 sistema (1) o que você pode contar pra gente de experiência (8) tem
 147 uma frase sua que me chamou a atenção? você falou que (.) você
 148 aprendeu muitas coisas lá dentro @ (1)@
 149 Gm: Foi
 150 Y: Então
 151 Gm: (8) É:: o sistema (1) é o seguinte (4) você:: (3) você pode ser o melhor
 152 interno (3) o melhor de todos (3) que os agentes (.) -tô falando em
 153 questão:: de segurança (1) não tô falando da escola (.) professores
 154 (2) de técnicos -tô falando da segurança (3) que é a () né
 155 (5) e ali você pode ser o melhor interno o melhor de tudo tentar
 156 mostrar que você -tá querendo: um futuro (.) que pra eles você vai
 157 estar manipulando pra sair mais rápido (2) pra poder praticar novos
 158 crimes (4) e eles deixam isso bem claro (2) **ah que você -tá não sei**
 159 **o que pra sair mais rápido pra isso e aquilo** (.) se um interno (1) é
 160 um módulo né (.) é como se fosse uma casa (.) se um interno tiver
 161 alterado (3) e fazer qualquer coisa (3) eles vão entrar (.) e eles não
 162 entram pra pegar um interno (1) eles algemam todo mundo (.) no
 163 pátio (1) quem olhar pra trás (.) da chute bicudo e é de noite isso aí
 164 é de madrugada ninguém -tá vendo não tem técnico não tem um
 165 professor (2) não tem um educador não tem ninguém só tem a
 166 segurança lá dentro (1) aí a opressão -tá aí começa aí vamos pôr um
 167 exemplo (2) eu -tô lá eu não fiz nada três internos fez (1) e eu -tô lá
 168 no fundo do pátio (1) algemado com a mão pra trás (1) até talvez

169 debaixo de chuva né (2) passando por essas humilhações
 170 xingamentos (2) a pessoa (1) **se revolta** a pessoa já tem um vínculo
 171 que já teve um vínculo com o crime (1) a pessoa -tá acostumado não
 172 abaixar a cabeça pra sempre a pessoa acaba que pode perder um
 173 benefício por conta disso a pessoa -tá tentando acontece uma
 174 situação dessa (1) ela vai se alterar com os policiais com os agentes
 175 e vão perder um benefício (.) vão pegando ocorrência vão ser mal
 176 visto (1)

Gabriel inicia a narrativa dizendo que, mesmo que o interno apresente o melhor comportamento, para os agentes de segurança, estará apenas manipulando para sair mais rápido e poder cometer novos crimes. Em sua visão, os agentes de segurança, diferentemente dos professores e técnicos, associam claramente todo comportamento dos jovens à tentativa de burlar o sistema, demonstrando a descrença e a oposição aos objetivos das medidas socioeducativas de internação.

Exemplifica as violências sofridas por parte dos agentes no ambiente de internação, geralmente durante a noite, de madrugada, quando não tem técnico, professor ou educador, só tem a segurança. O jovem conta que, caso um interno provoque alteração no módulo, os agentes entram, algemam todo mundo no pátio e quem olha para trás leva chute e bicudo. Narra com detalhes os episódios de violência, demonstrando um sentimento de humilhação perante os xingamentos e argumentando que essas experiências geram revolta. Esclarece que os internos já têm vínculo com o crime, já estão acostumados a não baixarem a cabeça, o que promove reações revoltadas que geram registros de ocorrências e perda de benefícios, tornando-os malvistas.

Dando continuidade à narrativa sobre a violência sofrida do sistema, o jovem especifica:

177 aí no outro dia de manhã (4) eh:: o gerente o diretor vai chamar né
 178 (.) todo o pessoal vai perguntar o que aconteceu (1) e vai ler o que é
 179 tá escrito na ocorrência né (1) que eles faz (.) aí -tá lá escrito na
 180 ocorrência (6) que três internos começou a bagunçar (2) e o restante
 181 total do módulo (1) continuou (1) e todo mundo () eles vão
 182 acreditar em quem (1) nos agentes (1) aí começa (3) rebelião a pessoa
 183 já começa a fazer uma besteira fica seis meses praticamente todos
 184 os dias fazendo besteira (.) quem é que se ressocializa com um
 185 sistema de (.) agente desse tipo eles -tão estudado não só pra
 186 segurança mas também pra educação (1) eu sei disso que eles tem
 187 estudado pra educação e não tem educação da parte deles nenhuma
 188 (1) **alguns** tem os que são educado tem os que são gente boa tem que
 189 lembrar também né tem os que me aconselhou mas é muito pouco
 190 esse número (2) é 10% a 15% (.) do total entendeu (.) então a maioria
 191 faz esse tipo de coisa (1) a maioria (2) aí isso aí traz uma revolta pra
 192 pessoa ficando (4) perde o controle da situação (.) do sistema do=do
 193 (2) do processo de=de ressocialização a pessoa perde o foco né com
 194 esse tipo de coisa (4) é isso aí;

O jovem afirma que, no outro dia, quando o diretor da unidade e os servidores chegam e perguntam sobre o acontecido, eles acreditam sempre na versão dos agentes. Então, Gabriel reflete que é a partir dessas atitudes que começa uma possível rebelião e lança alguns questionamentos, como: “quem é que se ressocializa com um sistema de agente desse tipo”? Reflete que os agentes estudam para educar, mas não existe educação nenhuma da parte deles. Destaca, ainda, que há um número reduzido de agentes, entre 10 e 15 por cento, que trata os jovens educadamente, salientando que a maioria não tem educação. Reitera a revolta que a tratativa recebida da segurança causa nos jovens internos, o que faz com que percam o controle da situação e o foco da ressocialização.

Nesse segmento, Gabriel apresenta uma descrição abstrata, a partir da sua perspectiva atual sobre as experiências vividas. O jovem aprende e explicita, de forma reflexiva, o *modus operandi* do cumprimento da medida de internação e do atendimento prestado pela equipe de segurança, tecendo críticas contundentes ao processo de ressocialização objetivado pela socioeducação.

Nesse sentido, a pesquisadora pede que o jovem descreva alguma experiência e ou constrangimento que o marcou na unidade.

- 195 Y: Você pode relatar algum (.) momento que você viveu lá dentro
196 alguma experiência algum constrangimento que você acha que (1) te
197 marcou
198 Gm: Tem um que me marcou muito; (2) foi um dia (3) que eu -tava:: que
199 **eu -tava no castigo** (2) entendeu (1) eu -tava no castigo (3) aí:: foi
200 já de noite (2) teve alguns internos lá que quebrou a lâmpada (1) pra
201 ficar tudo escuro (.) amarrou numa (.) cortou o lençol todinho e fez
202 uma corda (2) amarrou um pedaço de escova ficou tacando na
203 lâmpada e aí puxava (1) aí tacava e puxava até que quebrou a
204 lâmpada @ (3) @ aí os agentes entrou (2) quando eles entrou (3) eu
205 não vi mais nada (2) eu não vi era de madrugada isso era duas horas
206 da manhã eu não vi mais nada (2) eu lembro que só tinha eu no
207 alojamento sozinho (2) entrou sete (4) que eu conhecia todos eles (.)
208 eu convivia muito lá eu conhecia todos que entrou lá dentro sabia (.)
209 no outro dia eu fui (1) contar (.) se tinha mais eu não sei mas os que
210 eu conhecia era sete que eu olhei o rosto assim (2) mas aí começaram
211 a me acertar com o cacete (.) spray de pimenta pra mim não era de
212 pimenta (.) era um spray que ardia muito semelhante ao pimenta (3)
213 me jogaram no chão (2) aí: (1) quando eu acordei (2) eles -tava com
214 um pano limpando sangue no chão eu -tava jogado no chão algemado
215 lá:::: pra fora já (.) aí -tava com um pano limpando (1) nessa hora
216 eu não -tava sentindo minha perna de jeito nenhum eu fiquei até com
217 medo (.) só que era só dormente eles algemaram o braço junto com
218 a mão (.) imagina (.) minha perna ficou dormente que eu nem -tava
219 sentindo mais ela e eles limpando o sangue (5) aí era 2 de novembro
220 esse dia (1) aí nós acordou nós teve que ficar ajoelhado lá do lado de
221 fora e eles conversando algemado (1) aí eles viram toda a situação
222 (1) e não quis levar pra delegacia o correto era levar pra delegacia
223 pra registrar ocorrência (.) porque tinha quebrado a lâmpada dano ao
224 patrimônio né (1) só que eles porque eles não levou pra delegacia

225 porque a PAN na delegacia é obrigatório ir pro IML (2) aí não ia
 226 levar pro IML porque nós não -tava brigando e porque aquele tanto
 227 de=de hematoma (1) e eu não -tava enxergando esse olho aqui não -
 228 tava (2) minha mãe foi lá no outro dia e esse olho aqui não -tava (3)
 229 aí o que (4) o gerente no outro dia me atendeu não acreditou na minha
 230 história (.) o técnico não acreditou que o técnico nunca viu de perto
 231 que é só de madrugada ele não -tá lá ele não acreditou (.) e isso eram
 232 vários internos contando a mesma história (3) isso aí ficou marcado
 233 que foi uma surra bem dada

Ele narra em detalhes um episódio que o marcou muito, em um dia que estava no castigo. Começa a descrever que, durante uma noite, um interno quebrou uma lâmpada no módulo. Conta todo o processo que os jovens fizeram para conseguir quebrar a lâmpada. Diante desse fato, segundo Gabriel, sete agentes de segurança entraram no alojamento e ele apanhou muito. Descreve que conhecia cada um dos agentes e que eles começaram a bater com cacete, jogar spray que parecia de pimenta, pois ardia muito. Em seguida jogaram-no ao chão.

Parece que Gabriel perdeu os sentidos, pois relata que quando acordou os agentes já estavam limpando o sangue do chão. Ele rememora, ainda, com riqueza de detalhes, inclusive indicando a data da ocorrência, que não estava sentindo a perna, pensou que ela estava machucada, mas estava insensível porque algemaram o braço junto com a perna.

O jovem demonstra conhecer o procedimento correto a ser realizado em casos como aquele, indicando que a ocorrência deveria ser levada à DCA, em razão do crime contra o patrimônio público – a quebra da lâmpada. No entanto, segundo Gabriel, a equipe de segurança não procedeu corretamente, tendo em vista que a possível necessidade de exame de corpo de delito indicaria que ações adotadas contradizem as normas disciplinares do sistema socioeducativo, já que o interno foi severamente punido e apresentava hematomas. Destaca, ainda, que o gerente e um técnico não acreditaram em sua versão da história, demonstrando uma sensação de descrédito e de que a fala dos internos não têm valor.

A situação de violência é por ele definida como uma “surra bem dada”, o que sugere um sentido de uma punição para ficar na memória.

Em relação à experiência escolar dentro do sistema, a entrevistadora questiona:

346 Y: E como que era a escola lá no sistema (4) você se lembra (.) de
 347 frequentar a escola das unidades
 348 Gm: Lembro
 349 Y: Conta um pouco sobre a escola
 350 Gm: (7) Lá era bom porque: (.) lá você aprendia de uma forma (3)
 351 //uhum// que você não tinha nada (fazer) a única coisa que tinha era
 352 a escola (.) então era bom aproveitar né (3) se for pra bagunçar é
 353 melhor bagunçar no módulo //°@(.).@°// lá na escola deixa pelo
 354 menos pra aprender né () já no momento que nós saía do
 355 alojamento eu mesmo eu particularmente eu escutava muito eu

356 gostava muito (3) da forma que o pessoal da educação trabalhava lá
 357 gostava tanto do trabalho que tinha gente que trabalhava mais que a
 258 obrigação aquilo ali me dava até uma=uma vontade a mais (.) de
 259 estudar (.) muito bom muito bom mesmo;

Sobre sua trajetória escolar, Gabriel relatou, desde o início, um grande desinteresse e descontinuidade desse processo. A escola da unidade foi definida como muito boa, a partir do argumento de que as atividades eram as únicas disponíveis para ocupar o tempo. Afirma que aproveitou e que gostava muito da forma como os profissionais da educação trabalhavam, destacando que alguns trabalhavam mais do que a obrigação e isso lhe motivava estudar. Avalia a escola como algo “muito bom mesmo”.

6.6.5 Saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro

Ainda na narrativa central, Gabriel menciona o seu contexto atual, construído após a saída do sistema socioeducativo.

82 e até hoje (.) saí tive uma oportunidade de emprego assim que eu saí
 83 nos primeiros cinco dias (3) tentei voltar pra escola (2) mas não
 84 consegui até fui matriculado e tudo mas meu serviço ele é muito
 85 pesado (2) entendeu é um serviço que (.) chega seis hora a pessoa -
 86 tá cansada só quer ficar no conforto da sua casa e deitar pro outro dia
 87 né (.) aí eu não consegui estudar mas (.) isso eu creio que não vai
 88 atrapalhar muita coisa na minha vida (.) que agora -tô trabalhando
 89 muito bem (.) cada dia eu -tô evoluindo mais no trabalho (.) entendeu
 90 (3) -tô muito feliz por isso (1) porque ter:: (1) eu falo assim sem não
 91 olhar pra trás mas eu olho (.) eu vejo tudo que eu já passei **nem**
 92 **imaginava** foi muito pouca coisa que eu conquistei mas eu
 93 conquistei algumas coisas (1) eu olho eu sinto orgulho da pessoa (1)
 94 que era e se tornou com força de vontade (.)

Indica que atualmente está trabalhando, mas não está estudando. Fala da oportunidade de emprego logo na primeira semana em liberdade e que foi matriculado na escola, mas, devido ao trabalho ser muito pesado e gerar cansaço, não conseguiu frequentar. O jovem apresenta a desvinculação da educação escolar com o seu projeto de futuro quando acredita que parar de estudar não vai atrapalhar a vida dele.

No momento, ele demonstra o foco no trabalho, relatando que está evoluindo cada dia mais e que está muito feliz por isso. Nesse trecho, ele faz uma avaliação da sua trajetória biográfica quando vislumbra o passado para traçar a análise de quem ele é hoje, apontando que sente orgulho da pessoa que se tornou e que as mudanças foram baseadas na sua força de vontade.

A seguir, a narrativa do jovem detalha como se constrói essa força de vontade, associada à capacidade de se afastar dos contextos e das pessoas que promoviam seu envolvimento com a criminalidade.

95 sem deixar quando eu saí teve demais (.) eh (.) gente me chamando
 96 pra meter assalto pra fazer coisa errada (1) me chamando pra fazer
 97 sociedade de tráfico (1) não fui não (1) preferi (.) ser chamado de
 98 bunda mole saindo da cadeia com medo do que (.) voltar pra lá de
 99 novo e sentir o que eu senti (.) me afastei de muita gente (.) não foi
 100 querendo ah vou me afastar de fulano foi o tempo que fez isso (1)
 101 entendeu (.) a minha correria fez eu não ver mais esse tipo de pessoa
 102 isso me ajudou muito também (1) que aí eu foco só no:: projeto da
 103 minha vida (.) eu não vou ter tempo pra ter ideias erradas (2)
 104 entendeu isso aí que me tornou o que eu -tô hoje (1) tranquilo mas
 105 eu digo não foi o sistema (.) por uma parte foi que ele me prendeu né
 106 (.) me prendeu por um tempo mas (1) não foi a educação do sistema
 107 não (.) foi o momento sozinho de reflexão (.) não foi o sistema (.) é
 108 isso aí que eu tenho pra falar se eu tiver mais alguma coisa que eu
 109 tenho até esqueci de falar assim porque (1) tentar:: (.) narrar sete anos
 110 por aí em uma conversa às vezes esquece de muita coisa né

O primeiro acontecimento que aponta é o fato de negar convite para se envolver em assalto, associar-se ao tráfico e coisas erradas. Gabriel é enfático ao dizer que preferiu ser considerada uma pessoa fraca, sem atitude e medrosa do que voltar para a cadeia e sentir o que sentiu quando perdeu a liberdade. Para tanto, conta que se afastou de muita gente e destaca que o que o ajudou a ter essa atitude foi seu vínculo com trabalho, fazendo com que não tivesse mais tempo e contato com pessoas relacionadas ao crime. O jovem anuncia foco em seu projeto pessoal de vida, indicando que não tem tempo para ideias erradas e que agir assim o tornou a pessoa que é no presente, uma pessoa tranquila.

Finalizando esse segmento da narrativa, destaca que não foi o sistema socioeducativo que promoveu a mudança de sua trajetória biográfica. Embora o sistema o tenha privado da liberdade, Gabriel é enfático ao apontar que a educação que recebeu lá dentro não contribuiu para se tornar o jovem de hoje, que, através de suas próprias reflexões e de força de vontade, se tornou um trabalhador e está longe da criminalidade. Nesse sentido, a entrevistadora pergunta:

372 Y: O que você acha que te levou a não cometer mais ato infracional (.)
 373 teve essa ruptura
 374 Gm: (10) Foi:: (3) saber (1) o que:: (3) o que tinha pra acontecer se eu
 375 continuasse praticando (5) porque eu acho que arrependimento não
 376 foi
 377 Y: (5) Fale um pouco sobre isso Gabriel
 378 Gm: (6) Porque tipo assim (3) às vezes você não faz uma coisa por conta
 379 da lei né (3) quando -cê ainda mais fica de maior (3) eu tento fazer
 380 menos coisa possível pra não (2) -tá errado ter que pagar pra lei (.)
 381 entendeu (.) tudo a gente já não tem pra onde correr () se

382 eu fizer alguma coisa dentro das casas tem uma lei pra aquilo né (2)
 383 então -tô correndo disso (2) tô correndo (1) foi mais querendo ficar
 384 **em paz** (.) porque se não tivesse lei eu acredito que o Brasil era (.) o
 385 mundo né não era como hoje tinha pessoa certa pra mim ia ser todo
 386 mundo vândalo aí a lei (.) eu acho que deu uma (.) me freou um
 387 pouco; (.) me freou (1) me freou=me freou mesmo.
 388 Y: Você acha que:: (1) você ter feito 18 anos (.) tem alguma relação
 389 com a sua decisão
 390 Gm: (3) Tem (8) tem; (2) porque quando você completa 18 anos não é
 391 mais a mesma coisa (2) lá pelo menos é como=como:: (2) o de menor
 392 pelo menos a lei -tá (do lado da gente) o de maior **não existe isso não**
 393 **né** (.) quem enfrentou a gente é doido (.) eu acho que nem anda mais
 394 (.) lá não lá tinha o tal do ECA né (.) não deixa a gente sofrer muito
 395 mas nós sofria mas não deixaram a gente sofrer muito né @(1)@ (.)
 396 () aí deu 18 anos (1) **também tem a questão do**
 397 **amadurecimento né** (1) tem muito a ver também o
 398 amadurecimento; (1) como eu amadureci mais pude entender a vida
 399 (.) e não tem coisa melhor do que você ter (1) ter um trabalho (.) ter
 400 um lugar pra você chegar do trabalho e descansar (1) você pode falar
 401 que é seu (.) e ter uma família (.) não tem outra coisa melhor que isso
 402 não (.) **tem nem uma adrenalina no mundo que eu acho que é**
 403 **melhor que isso** (4) aí com isso faz a pessoa até ter mais objetivo né
 404 (1) tem que () muito

Sobre os motivos para não cometer mais atos infracionais, é muito claro que está relacionado ao que poderia acontecer se continuasse no crime, porque, embora aponte que não há arrependimentos do que fez, ele não quer ser novamente perder sua liberdade. Menciona o desejo de ficar em paz e levar uma vida conforme a lei.

Para Gabriel, completar 18 anos tem relação direta com a decisão de deixar de cometer os atos infracionais, uma vez que, ao completar a maioridade, não existe mais a proteção legal do ECA. Assim, o jovem analisa a privação de liberdade sobre a legislação juvenil vislumbrando uma realidade mais difícil sem a proteção dela e enfatizando que os sofrimentos já vividos poderiam ser ainda piores.

Uma outra questão que o motivou a não reincidir foi o amadurecimento, fato que o fez enxergar a vida por outro prisma. Relaciona o amadurecimento à construção do entendimento da vida numa perspectiva mais ampla, estruturada em trabalho, lar e família e valoriza essas conquistas em detrimento da sensação de adrenalina que o crime proporciona.

Suscitando reflexão acerca de suas perspectivas futuras, a entrevistadora pergunta:

405 Y: Interessante (2) então falando em objetivo (.) como que você se
 406 imagina a sua vida daqui a cinco anos Gabriel
 407 Gm: (5) Eu me imagino (.) como um empresário
 408 Y: Fale mais sobre os seus planos (.) quais são os planos para a sua vida
 409 Gm: Meus planos é usufruir botando em prática todas as minhas ideias (.)
 410 e crescer muito na vida (2) crescer de uma forma que (3) pra me frear
 411 vai ter que ser uma pessoa muito grande (3) entendeu eu quero
 412 crescer muito (.) **muito mesmo** (.) trabalhando (1) botando em prática

413 as minhas ideias que eu acho que são muito boa no meu
 414 (crescimento)
 415 Y: Fale um pouco sobre essas ideias
 416 Gm: Eu tenho a ideia de=de (4) montar um pequeno negócio (3) e
 417 dependendo da forma da administração (.) e do marketing né (1) eu
 418 creio que cresce muito e como eu -tô trabalhando numa empresa que
 419 ela vende armários (1) aqueles armários pra garagem eu não sei se
 420 você conhece que é a (trave) de=de apartamento (.) eu trabalho em
 421 uma empresa dessa que vende armário pra apartamento (3) aí eu sou
 422 um dos vendedores eu quando **eu comecei eu não sabia vender**
 423 **ainda não** (.) **eu não vendi nenhum** (5) aí como pra mim ganhar
 424 dinheiro eu tinha que vender (.) eu fui melhorando mais (.) minha
 425 forma de venda e fui (1) tendo umas ideias de vender que me ajudou
 426 muito a ganhar mais dinheiro (6) foi até aí que eu vi que tem coisa
 427 **que dá mais dinheiro que o crime sabia** (6) aí:: (.) essas minhas
 428 ideias um dia eu posso usar ela pra não trabalhar mais pra mim ou
 429 pros outros e trabalhar pra mim (3) eu faço ali devagarinho um dia
 430 dá certo eu expandir com a ideia que eu vou partir só pra mim e não
 431 deixo conto pra **ninguém pra ninguém roubar** @(.).@ e fazer o que
 432 eu faço

Em relação aos planos para sua vida, Gabriel pretende usufruir e colocar em prática as suas ideias. Afirma que pretende crescer muito na vida, de forma que frear seu crescimento será muito difícil, pretende crescer trabalhando. Revela que tem a ideia de montar um pequeno negócio e ser empresário.

Nesse momento da narrativa, descreve o que faz no seu trabalho atual. Diz que progrediu, aprendeu a vender e que agora está ganhando dinheiro. Fica evidente que os planos de futuro elaborados pelo jovem estão diretamente relacionados às suas experiências profissionais atuais, limitados ao contexto que ele conhece e desconectados de projeções viabilizadas pelo estudo, como concluir o ensino médio e desejar um ensino superior.

Encerra sua narrativa fazendo uma análise e anunciando a descoberta de que “tem coisa que dá mais dinheiro que o crime”, validando as suas falas iniciais acerca da relação entre trabalho e salário e desejo de obter dinheiro. A partir de então, reafirma que um dia pretende trabalhar para ele próprio e que ele não conta para ninguém, assim reconhece a sua condição juvenil atual como

Pra mim ser jovem (1) é ser uma pessoa sonhadora (4) eu sou muito sonhador (1) eu durmo e acordo pra continuar sonhando tendo plano tendo **vontade** de chegar logo e tendo uma: (3) aquela coisa grande que você tem dentro de você é querer chegar logo querer (3) **querer agarrar o mundo né** (1) querer conquistar muitas coisas (.) **querer andar mais rápido** (2) com esforço na maior sem passar por ninguém (5) é isso (.) pra mim é ter (2) é muito bom (.) querer ter prazer (4) eh você ainda ter algum interesse da vida (Linha 431-438).

Ao falar que não compartilha esses projetos, demonstra proteger seus planos, seus sonhos e seu futuro, mostrando sua força interna, seu desejo de “agarrar o mundo”, de

conquistar, apresenta-se como um desbravador, um combatente ao acreditar em sua virada biográfica.

6.6.6 Síntese da narrativa

Gabriel, na época da entrevista, já estava liberado há nove meses de sua última sentença, que, em suas palavras, foram mais de “900 dias presos”. A estrutura da sua narrativa é fluida, rica em detalhes, explicações e interpretações dos acontecimentos. Seu discurso é denso e repleto de longas pausas e de palavras pronunciadas em voz alta ou de forma enfática, suas memórias são apresentadas em fatos, episódios e acontecimentos que indicam um sentido imanente de se posicionar, refletir e demonstrar sentimentos e sensações diante das experiências rememoradas.

Assim, a sua história é transpassada por uma realidade que permeia desde a infância até a juventude: violação dos direitos humanos e princípios fundamentais para que uma criança ou um jovem se desenvolva em sua plenitude. Na infância, essa violação se apresenta no árduo e pesado trabalho infantil, consequência da pobreza, impedindo-o não só de frequentar e permanecer na escola estudar, o que culminou num trabalho forçado na adolescência. Gabriel teve muitos direitos negados desde a infância, foi tragado pelas violências criminosas e mergulhou nelas, como sendo uma alternativa “menos pior” para tantos trabalhos pesados.

Quando jovem e interno em unidades socioeducativas, a violação de seus direitos se deu na injustiça e na subjugação do sistema sobre os jovens, pois para ele o sistema também oprime! Não faz sentido! Gera revolta! Contou sobre a violência do sistema, especialmente dos agentes, dos castigos recebidos e das consequências, como a perda de benefícios de saídas.

Percebe-se que, em sua trajetória e durante o processo de escolarização, a escola não tem um lugar de destaque, a experiência escolar não aparece como significativa, assim como não se faz presente em seu projeto de vida, tendo em vista que o jovem não indica a continuação dos estudos como parte dos planos futuros.

Gabriel parece demonstrar que ainda carrega marcas do sistema, nomeia, avalia, classifica e se expressa com muitos detalhes ao rememorar essas experiências o que viveu como interno, ele dá sentido aos detalhes dos acontecimentos. O sistema não repensa a sociedade! É um sistema baseado na repetição, humilhação, obediência e punição!

Assim, Gabriel revela-se rebelde ao ser crítico em relação ao posicionamento orientando suas ações como um jovem combatente. O jovem detalha os acontecimentos por meio de descrições abstratas, que, segundo Schütze (2013), são partes em que o *modus operandi* é

aprendido pelo informante explicitando teoricamente de forma reflexiva, o que pode ser observado em sua fala: “É para fazer os jovens baixarem a cabeça, um tipo de educação que só produz rebeldia. Não transforma nada!”

Assim, a orientação na sua narrativa transita entre o trabalhador honesto e incansável desde a infância, e o jovem combatente quando se rebela contra as violências sofridas dentro da unidade e quando defende com muita força de vontade sua decisão de levar uma vida seguindo as leis e sustentando seu desejo de ficar em paz.

Um jovem corajoso e combatente ao dizer o que muitos internos não o fazem sobre suas experiências. A virada de trajetória biográfica de Gabriel está relacionada, segundo ele, com a sua própria força de vontade. Suas explicações de fundo se baseiam na consciência das violências que vivenciou em um sistema que supostamente estava sobre a proteção do ECA comparado ao que poderia acontecer no sistema prisional.

Sendo assim, o trabalho, que sempre permeou sua história, agora o associa à categoria de “trabalhador honesto” e compõe sua nova identidade e virada biográfica, convicção que permite novos sonhos agora que a liberdade “cantou”, conforme identificados nas letras de seus *raps*:

Me perdoa, mãe, por não ser o melhor filho! Podia tá estudando. Mas eu virei bandido. Meu sonho era ser gerente de empresa, mas não foi como sonhei vim parar numa cadeia. Mas vou recuperar o tempo perdido (...) não sei como tá lá fora no mundão o tempo em que tô aqui já perdi, mais um irmão, é só decepção, é só tristeza para a família. Mas bandido morto é a alegria da polícia... A revolta bate, mas penso na senhora. Quem tá preso somos nós, mas é nossa mãe que chora. (...) as algemas vão quebrar, a liberdade vai cantar (Entrevistado Gabriel).

7 APÓS GRADES E ALGEMAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ANÁLISE COMPARATIVA DAS TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS DOS JOVENS ENTREVISTADOS

Nestas considerações finais, teceremos os quadros de orientação que indicam as formas como as temáticas foram elaboradas, narradas e construídas pelos entrevistados, o que possibilita estabelecer algumas comparações entre as trajetórias biográficas dos jovens egressos do sistema socioeducativo. Portanto, lembramos ao leitor que o objetivo desta tese foi interpretar como jovens egressos do sistema socioeducativo narram suas trajetórias biográficas, levando em conta suas experiências anteriores à sentença de internação, no sistema socioeducativo, com ênfase na escola, e após a privação de liberdade, evidenciando suas perspectivas de futuro.

A partir da reconstrução do conhecimento experiencial, alicerçado na prática cotidiana dos jovens, elencamos três aspectos da trajetória biográfica para a análise: meio social, familiar e contexto infracional (i); experiências no sistema socioeducativo e na escola (ii); e saída do sistema socioeducativo e perspectivas de futuro (iii).

Compreendeu-se que um ponto comum é a forma como todos os jovens apresentam a cronologia da estrutura narrativa. Embora a pesquisadora tenha iniciado todas as entrevistas com uma pergunta abrangente sobre a história de vida dos informantes e sinalizado que iniciassem suas histórias por onde quisessem, nenhum dos jovens começou sua narrativa pela infância.

Praticamente todos os entrevistados iniciaram narrando o período em que começaram a se “envolver”, nas palavras deles, “fazer os corres” (César, Diego, Patrick, Bruno e Gabriel). Assim, os entrevistados demarcam suas histórias a partir da entrada na vida infracional, fato marcador em suas biografias. Apenas Júlio começa a falar dos seus sonhos, desejos e projetos que tinha na adolescência.

Os informantes indicaram a idade de 11 a 12 anos como início do envolvimento com a criminalidade. Essa precocidade pode ser vista como um marco temporal nas histórias de vida, que corrobora o apagamento das memórias da infância. Nesse sentido, é interessante observar a “irrelevância” atribuída ao período da infância por esses jovens.

Essa característica de como apresentar suas histórias evidencia a dificuldade não só de rememorar a infância, mas, sobretudo, de aprofundar questões vividas no contexto familiar.

Em função dos processos de entrada na vida infracional, evidenciando o período de transição da infância para adolescência conturbada, todos os jovens entrevistados apresentaram processos de rupturas, segregação e até perda de vínculos familiares. Nesse sentido, é compreensível que, em suas narrativas centrais, a família não ocupe um lugar de destaque, e, quando elas são mencionadas, a menção se dá por diferentes tipos de conflitos e de abandono.

O primeiro tipo de abandono que podemos identificar como uma experiência conjuntiva é a relação paterna, uma vez que o pai foi uma figura ausente nas trajetórias biográficas de quase todos os jovens. Também merecem destaque as entradas e saídas de novos membros das famílias, como os padrastos e o pai adotivo.

Nesse contexto, César relatou que desconhece o pai; Júlio, Danilo e Patrick conhecem o pai biológico, mas não tiveram nenhuma convivência e declararam que não gostam de falar sobre o assunto; e, por fim, Gabriel e Bruno conviveram com o pai durante parte da infância, mas evidenciaram relações conflituosas, com relatos sobre brigas conjugais, familiares, muitas vezes permeadas pelo autoritarismo e pela violência extrema.

Outra experiência comum é o abandono materno em diversas dimensões. Mães viciadas em drogas, alcoólatras, que não eram provedoras e que, em algum momento, delegaram que seus filhos ficassem sob a responsabilidade de outras pessoas da família ou até demandaram que eles se tornassem provedores da casa. Todas essas situações promoveram, direta ou indiretamente, a falta de proteção familiar, a evasão escolar, a permanência na rua e a exploração do trabalho. Patrick é o único jovem que contrasta essa realidade em relação à figura materna, destaca a mãe e o não abandono como fatores responsáveis por sua ruptura biográfica.

É importante ressaltar que o intuito de demonstrar as relações familiares não é reproduzir a culpabilização da família, mas, sim, dar enfoque para o que os jovens pensam sobre si, suas relações e experiências sociais. Se nos colocarmos a entender e justificar o abandono e a desestruturação de famílias, desprovidas de bases morais e materiais para conduzir os jovens a um ajuste social, estaríamos voltando ao século passado e reproduzindo o debate da delinquência com bases em argumentos sobre a precariedade material e moral dos jovens. Corroborando Evangelista (2018), devemos levar em consideração que, quando pensarmos na instituição família, a quem foi delegada a responsabilidade pela socialização do sujeito, não foram garantidas as condições materiais e sociais para que ela pudesse/possa exercer sua função educadora.

Os jovens não registraram recordações sobre a infância, não trouxeram experiências dos primeiros anos escolares, o máximo que falaram é que matavam aula; não se interessavam pela

escola; e não falaram sobre amigos ou outras relações; é como se não tivessem memória da infância, do espaço familiar e do início da vida escolar.

O período escolar relatado aparece como um espaço de socialização que pode facilitar vínculos com a criminalidade; sendo assim, a escola é lembrada como espaço definidor para o envolvimento na vida infracional, figurando como contexto em que as relações com crime e criminosos se realizam ou porta de saída para as tentações dessa realidade.

É importante destacar que todos os jovens entrevistados, quando sentenciados à medida de internação, já tinham finalizado os anos iniciais do ensino fundamental e, mesmo assim, falam muito pouco da experiência escolar anterior à vivenciada nas unidades de internação.

O relato das biografias é um processo reflexivo, é como os jovens conseguem contar suas histórias. No decorrer das análises dos dados e da reconstrução das narrativas, foi possível observar as diferenças existentes na forma como cada um experienciou o sistema socioeducativo de internação, sua condição juvenil e a situação de jovem egresso. Há também algumas similaridades no que diz respeito à forma como narram suas histórias e as relações familiares. Suas biografias apresentam, ainda, outras características em comum. A partir das estruturas narrativas apresentadas, identificamos categorias nativas retiradas da linguagem cotidiana dos jovens que configuram temáticas importantes para a síntese comparativa.

7.1 O envolvimento: os corres, o tráfico e as guerras

Quando compartilham da orientação coletiva de envolvimento com os “corres”, o tráfico e as “guerras”, as biografias dos jovens demonstram experiências sociais complexas. Esse “envolvimento” aparece como um corte, ou, até mesmo, uma marca, em suas trajetórias, que divide a breve lembrança da infância apagada da memória e aquilo que ele veio a ser depois, “envolvido-com” (Cecchetto; Muniz; Monteiro, 2018).

Para compreender e contextualizar essa categoria nativa, retomamos a interpretação de Cecchetto, Muniz e Monteiro (2018), que pressupõe que o constructo “envolvimento” explora as ambiguidades e está cada vez mais onipresente nas representações sobre as causas e consequências das “violências” e da “criminalidade”.

Assim, como elucidado por esses autores, a categoria “envolvido-com” tem sido acionada em contextos atravessados por sociabilidades alimentadas por desconfiança e suspeição recíprocas, o envolvido pode ser um efeito passageiro, um estado, uma etapa, uma condição, um destino (Cecchetto; Muniz; Monteiro, 2018). Nesse sentido, a partir do entendimento de que o envolvido pode denominar um modo de estar, ficar ou ser, identificamos

como os jovens desta pesquisa transitaram por essa flexibilidade temporal e como as biografias nos permitiram conhecer experiências específicas, reconhecer padrões comuns entre esses sujeitos, suas interações, suas intenções e seus projetos, bem como explorar uma variedade de dimensões que atravessam e dinamizam as experiências de participação dos jovens na criminalidade.

A reconstrução das narrativas evidencia que os jovens não se envolveram por acaso, há uma série de fatores, como família, classe social, experiência de vida, apelo para o consumo, contexto de sociabilidade violenta e desemprego, que são razões para a incursão em ser “envolvido-com”.

Apesar de todos demonstrarem desorganização, fragilidades, drogadição e abandono familiar, apenas dois jovens, Diego e César, registram, em suas narrativas, o fato de se envolverem em atos infracionais relacionados à desestrutura familiar. Diego é o primeiro entrevistado que estabelece uma relação direta entre seus atos infracionais, a família e a pobreza. César não fala sobre seus atos, apresenta um distanciamento desses acontecimentos, mas relata que não teve referência na família e se espelhou no irmão, que já era envolvido com a criminalidade e estava preso.

O vício em drogas ilícitas e a condição de jovem usuário de drogas aparecem como motivação para a vida criminal de Bruno e Patrick, manter o vício foi uma justificativa para começar a traficar. Patrick aponta, ainda, o uso de drogas, as amizades e o desemprego como motivos que o levaram a cometer atos.

Júlio tem uma justificativa voltada para o consumo, argumentando que optou pela vida infracional para “ter algo mais”. No entanto, esse “algo mais, como um tênis ou celular novo” não está relacionado à manutenção das necessidades básicas, assim como relatam Diego e César que também o faziam, porém, sob a justificativa de suprir alimentação, transporte e moradia, inclusive para sobrevivência da família.

É possível perceber com mais detalhe nos relatos apresentados por Diego e Gabriel que há um direcionamento da classe pobre para o trabalho. Os jovens participantes desta pesquisa passavam a maior parte do tempo na rua e com pouco ou nenhum acesso a equipamentos públicos de lazer ou outros espaços de socialização. O trabalho infantil figura como central na forma como as famílias organizam o cotidiano, o que afeta, de maneira significativa, o acesso a direitos e a exposição a situações de violência.

Um dos trabalhos mais importantes sobre o tema da juventude e violência no Brasil, *A máquina e a revolta*, da antropóloga Alba Zaluar, em meados da década de 1980, aborda a condição de jovens serem obrigados a realizar “biscates” como forma de complementar a renda

e, em alguns casos, assumirem a condução e a sobrevivência do lar. Nesse sentido, para essa autora, há uma reconfiguração social das famílias na qual o “status do antigo “chefe de família” cede espaço para o surgimento de famílias matrifocais e o desenvolvimento de um estranho sentimento entre os jovens pobres: a revolta” (Zaluar, 1994, p. 28).

Assim, o envolvimento com a criminalidade está diretamente relacionado com o trabalho informal e precário, contexto no qual Diego e Gabriel vivenciaram situações de exploração do trabalho infantil e se rebelaram contra essas estruturas. O desemprego, a privação de direitos e a necessidade do trabalho com longas jornadas em ambientes desprotegidos e violentos fazem parte da trajetória de vida dos jovens entrevistados.

Na classe desfavorecida, a necessidade de ingressar no mundo do trabalho faz parte da vida desde a infância, e compõe o cenário de camadas de vulnerabilidade sobrepostas. De fato, como bem analisa Corrochano (2012), a juventude e o desemprego são categorias construídas social e historicamente, contextualizando o trabalho como uma das nuances da transição para a vida adulta. A autora também discute a atuação das instituições em relação às experiências juvenis no contexto das transformações ocorridas no mundo do trabalho, indicando que há um reconhecimento de que existe uma crise e que essas transformações têm relações diretas com a classe social de origem, o gênero e o pertencimento étnico racial.

A autora salienta, ainda, que o trabalho ou a sua busca, especialmente nas trajetórias de jovens das camadas populares, adquire centralidade como eixo de construção identitária o que causa consequência para o investimento escolares das famílias e para os significados atribuídos pelos jovens à escolarização. Nesse sentido, Corrochano (2012) aponta a necessidade de considerar a diversidade e as desigualdades presentes na vivência da condição juvenil, quando considerada a dimensão do trabalho. Tal fato precisa ser levado em conta, sobretudo, para a produção de políticas públicas para este público.

Retomando as narrativas, um outro aspecto que merece destaque é o fato de que César, Júlio e Bruno têm familiares que os precedem na vida criminal. Nesse sentido, esses jovens reproduzem caminhos comuns de pai, irmãos mais velhos, primos e tios envolvidos na criminalidade.

A experiência conjuntiva dos “corres” é uma das expressões recorrentes nas figuras de linguagem dos jovens para se remeterem aos atos infracionais quando envolvidos com o crime.

A categoria “corres” possui vários significados, podendo ser usada para definir os crimes praticados como “sou 155”, “sou 157”, “sou 33”, também para indicar um trabalho formal/informal ou para dizer que resolveu algum problema.

Um dos significados abordados nesta pesquisa pelos entrevistados se materializa em atos tipificados como tráfico “33” e roubo “157”, sendo que as experiências mais marcantes nas biografias foram as advindas do tráfico de drogas.

Bruno e Júlio descrevem com detalhes as formas como se relacionam com o tráfico de drogas, seus contratos e vínculos sociais. Na intenção de interpretar os sentidos e significados que eles próprios dão às práticas, crenças e valores, os jovens registram a dinâmica do trabalho no tráfico, bem como expõem a rivalidade, a insegurança, o medo, os ganhos, os riscos, as tramas das relações, as disputas por territórios, o poder da arma de fogo e, por fim, o medo da morte violenta e precoce.

Como aponta Malvasi (2012, p. 68), “o tráfico é uma atividade que compõe tendências atuais de consumo, estilo de vida e valores recorrentes entre jovens de todo o mundo”. Trabalhar no tráfico é, além de uma atividade laboral, um modo de vida compartilhado, uma atividade de risco e uma aventura.

O ambiente do tráfico - a ocupação das ruas, o movimento constante, as relações sociais com pessoas de ‘dentro’ e ‘fora’ da quebrada - torna-se um espaço central de sociabilidades para os jovens [...] assim o ‘estilo bandido’ do trabalhador do tráfico é também uma referência de estilos de vida juvenis nas quebradas. (Malvasi, 2012, p. 93).

Assim, Bruno, Júlio e Gabriel ensejam, em suas falas, experiências no tráfico e, conseqüentemente, situações de “guerras”, brigas por pontos de venda e territórios, vinganças, retaliações, conflitos e mortes violentas, além das habilidades necessárias para se manter nessa atividade.

César, Patrick e Diego quase não mencionam a incursão nos atos infracionais e muito pouco focam nas relações com guerras, entretanto trazem, em suas biografias, relações de insegurança, o risco de vida e a morte precoce como uma possibilidade concreta.

Assim, esses jovens podem ser enquadrados como mão de obra explorada por traficantes, tendo em vista que são oriundos da periferia de Brasília, com baixa ou nenhuma renda familiar e imersos em um contexto social assolado pela violência, em que a pobreza e as adversidades compõem elementos de ausências estruturais.

A exclusão social não é um fator responsável pelo início dos ciclos de violências, mas eles podem ocorrer quando as condições de provimento de justiça são precárias. “Nem sempre locais deteriorados são violentos, mas locais violentos sempre são deteriorados” (Beato; Zilli, 2014, p. 75).

Identificamos, na maioria das narrativas, uma forte experiência simbólica com o meio social, a comunidade e o território dos quais os jovens se sentem pertencentes, demonstrando que gostam e têm orgulho de nascer e viver na “quebrada”.

Apesar das elevadas taxas de violência, o pertencimento ao grupo e a constituição das formas coletivas de vida que eles conhecem proporcionaram uma associação positiva em relação ao espaço social. As relações e a sensação de reconhecimento prevalecem sobre as experiências de violência e de discriminação.

A pesquisa de Tavares (2012), referente à marginalização da juventude de comunidades localizadas na periferia do Distrito Federal, aponta que a orientação coletiva dos jovens envolvidos com o *hip-hop* e o *rap*, na cidade de Ceilândia, permitiu identificar um tipo de relação social frente à sua posição geracional e ao seu estilo cultural. Essa cidade, com sua complexidade, contrastes e semelhanças no que se refere à condição de classe dos grupos, “permitiu que esses jovens se identificassem dentro de uma experiência intersubjetiva geracional” (Tavares, 2012). Dessa forma, o autor afirma que a família e as relações interpessoais de amizade são relevantes para a construção de um sentido de pertencimento coletivo.

Além da reconstrução dos dados nos permitiu uma compreensão de como os participantes se envolvem, o que os motivou e como eles experienciaram cada situação e lugar que ocupam a categoria “envolvido-com” também evidenciou como essa noção tem sido mobilizada para a punição das juventudes da periferia, o que veremos no tópico a seguir.

7.2 Rodei, a ficha caiu, na tranca a mente voa

Os jovens entrevistados relataram que, no momento de ir para a DCA, receber uma medida socioeducativa em meio aberto e, até mesmo, cumprir sentença provisória, não entendiam o significado e impacto que essas situações teriam em suas vidas, inclusive chegando a acreditar que não iriam “rodar”.

Os participantes caracterizam a sentença de internação como o momento em que a “ficha cai”, é, portanto, quando eles percebem e racionalizam o que aconteceu, tudo acontece de forma súbita, surpreendendo-os com a condenação, com a “tranca”.

Nesse sentido, observa-se que o início da vinculação com a política de socioeducação, como a ida à delegacia e o cumprimento de medidas mais brandas, não consegue trazer reflexões sobre a trajetória infracional, uma vez que os jovens acreditam que, por serem menores de idade, não serão impactados por medidas mais severas.

A maior parte dos jovens participantes na pesquisa permaneceu na medida de internação por mais de dois anos, e alguns chegaram a cumprir a internação em várias unidades socioeducativas. Quatro dos jovens entrevistados indicam que circularam entre diversas unidades, por atos infracionais distintos; somente Patrick foi sentenciado uma única vez na medida de internação, e Júlio não foi para internação restrita, permanecendo apenas na unidade provisória.

Observa-se, nas narrativas biográficas analisadas, a utilização das expressões “abri a mente” e a “mente voa” como uma qualificação positiva, agora, sim, adjetivando um processo de reflexão. A sentença é definida como o momento de encontro com a realidade, é sentida como pior momento, inclusive como pior que estar preso, é como eles definem “quando a ficha cai”.

Então, mostrar as divergências de como cada um percebe as experiências do cumprimento da medida de internação, as trocas e as relações estabelecidas dentro do sistema é interessante, porque, além de eles terem posições diferentes, observa-se como cada um vivenciou as intervenções da política socioeducativa de modo peculiar.

Chama a atenção, na descrição das trajetórias na internação, a interpretação da expressão “a mente voa”, o que pode, inclusive, ser observado nas letras de *rap*, que expõem a opressão que os jovens sofrem quando se identificam como “bandidos”, a coerção de dentro do sistema, o desamparo e abandono sentidos cotidianamente.

A relação de afeto, carinho e saudade é outra experiência conjuntiva vivenciada dentro da unidade. O vínculo com a mãe é resgatado, ou até mesmo construído; assim, há uma retomada de um forte vínculo afetivo com a mãe durante o momento de privação de liberdade, o que também é evidenciado nas letras das músicas. Os *raps* compostos pelos jovens falam de uma adoração, quase idolatria, pela mãe, lealdade ao sofrimento materno e gratidão pelos momentos de visitas.

Como é exposto por Evangelista (2018, p. 397), “em uma unidade de internação, existe a forte impressão de que o medo e a amabilidade são dimensões que os jovens repetem”, pois o medo é fator sempre comum e a virilidade é meta sempre perseguida. Só com muita convivência, os jovens passam a sorrir. De início, eles recusam o sorriso por entenderem como expressão de fragilidade. O reforço da virilidade também está relacionado com o medo da feminilização, por meio do qual as demonstrações de afeto são reprimidas, e o único afeto legitimado e permitido pelo grupo é para com a figura materna.

Assim, quando a “mente voa” no tempo de reclusão, os jovens começam a ver suas mães com outros olhos; de uma figura que corresponde àquela responsável por abandono, elas passam

à personificação de carinho, presença, preocupação, amorosidade e dedicação; agora a mãe está vinculada a alguém que chora, que nunca abandona e que, mesmo nas poucas horas de visita, leva sacolas com produtos do dia a dia, desde um sabonete novo a algo para comer, e oferece um colo, uma segurança fora da tranca, com conselhos, orações e cuidados, constituindo-se como ponte que compartilha as novidades e os associa ao “mundão”. Vejamos o fragmento:

Mãe, queria agradecer por estar do meu lado quando mais precisei, não me abandonou no sofrimento, hoje peço perdão por ser um detento, peço perdão também por não te dar orgulho, não estar ao seu lado além desses muros. Calma, mãe! Não precisa chorar. Mas essa é a cena que vejo ao te ver entrar no pátio, no dia de visita, domingo, às 8h, na cadeia é o melhor dia, Posso fazer mil letras e um milhão de rimas, inda não vai caber o quanto eu amo minha família, Me perdoa, mãe, por não ser o melhor filho! Podia tá estudando. Mas eu virei bandido! (Entrevistado Gabriel).

Em alguns momentos, transparece até certo endeusamento materno, há um desejo de o vínculo ser como o idealizado ou de essa ser uma forma de se humanizar esses sujeitos diante do sofrimento da tranca.

Outro aspecto que aparece na descrição de suas trajetórias na internação é a coisificação do humano, uma vez que os jovens dizem ser tratados “como robôs, seres não pensantes, um animal na jaula ou um passarinho que sai da cela para receber comida”.

Bruno, Gabriel e César narram o sistema a partir de uma concepção mais negativa, detalham as violências, em especial as cometidas pelos agentes socioeducativos, os castigos, as ações punitivas e o “sistema opressor”. César fala pouco de experiências concretas, mas repete 14 vezes a palavra ressocialização, o entrevistado tem um posicionamento crítico sobre esse conceito e diz claramente que o sistema é opressor e que os socioeducandos não são tratados como humanos. Danilo e Júlio trazem o impacto do tempo de privação em suas vidas e o sentimento de ser preso. Patrick contrasta com sua narrativa sobre o sistema, pois não apresenta nenhuma perspectiva negativa de suas experiências na internação, destacando, de forma bastante positiva, sua vivência; inclusive, atribuindo incentivo para refletir e impulsionar seu processo de mudança e percebendo o sistema socioeducativo como um lugar de aprendizado.

Quase todos os jovens possuem críticas contundentes sobre a Unidade de Internação de Santa Maria, já planejada, arquitetonicamente e pedagogicamente, nos parâmetros do Sinase, com uma nova orientação política. Entretanto, eles apontam predominância das grades, ficar trancado, conflitos, ausência de projetos pedagógicos e ações de servidores que não estão alinhadas ao caráter pedagógico de uma medida socioeducativa, prevalecendo o aspecto punitivo. Já quando falam da Unidade de Internação de Planaltina, unidade que não está

fisicamente nos padrões do Sinase, nota-se que essa consegue ser pedagogicamente superior às demais.

Assim, as narrativas indicam que as práticas socioeducativas e percepções coexistem com aspectos punitivos e disciplinares contraditórios com os pressupostos do sistema de garantia de direitos, como cuidado, educação, proteção, diálogo e ressocialização de adolescentes em privação de liberdade.

Outras experiências compartilhadas dentro da unidade de internação são as relações constituídas no espaço da escola. Por meio das narrativas, foi possível compreender como os jovens avaliam essas experiências nos diferentes tempos e espaços em que cumpriram medidas socioeducativas em unidades de internação do DF.

Como abordado na presente tese, por meio da escola, valorizamos a apreensão dos direitos humanos para uma formação emancipatória com plenitude. Portanto, o direito à escolarização na medida socioeducativa de internação é fundamental e está intrinsecamente ligado à garantia e à luta dos direitos humanos.

As Diretrizes Pedagógicas para Escolarização na Socioeducação do DF (2014, p. 25) sinalizam que jovens, ao serem sentenciados, “apresentam, em sua maioria, um histórico de crise com a instituição Escola, episódios de não aprendizagem, reiteradas transferências, reprovações, não frequência, distorção idade/série e evasão”. A evasão escolar e a interrupção dos estudos se configuraram uma regra para os jovens entrevistados, com exceção de César, que nunca perdeu o vínculo com a escola e que, ao ser sentenciado à internação, já estava na primeira série do ensino médio.

Conhecer as experiências estudantis dos jovens sentenciados não se resume a conhecer sucessos e fracassos vivenciados por eles, inclui conhecer suas impressões e perspectivas sobre as escolas e os processos educativos dos quais fizeram parte.

A escola dentro da unidade de internação está submetida a uma forte articulação entre diversos setores profissionais da execução da medida de internação. A distribuição dos jovens por turmas é realizada pela equipe de segurança, que sinaliza quais jovens podem conviver e ser atendidos no mesmo turno e espaço de sala de aula, mantendo a separação por módulos e garantindo a integridade física.

Para ser encaminhado à escola, é preciso que agentes socioeducativos levem o estudante do módulo para a sala de aula, seguindo os procedimentos de segurança ligados a andar em fila, com mãos para trás e cabeça baixa. Sendo assim, todas as vezes que o jovem é encaminhado para a escola ou retorna dela, por medida de segurança, ele passa por revista pessoal. Apesar do Sinase evidenciar que a medida socioeducativa deve ter uma dimensão prioritariamente

pedagógica, como abordado, podemos observar, ainda hoje, que os processos de condução e abordagem dos jovens, feitos pela equipe de segurança, são questionáveis.

Dessa maneira, os núcleos de ensino configuram-se como espaços de tensão e, até mesmo, disputa, nos quais se estabelecem, ao mesmo tempo, contradições e desafios.

A postura e as atitudes dos agentes de segurança dentro da escola se constituem por meio de imposição de ações disciplinares, atitudes de correção e relação autoritária, que se materializam no olhar de vigilância e imposição da ordem, ou seja, há uma disciplina orientada para a obediência. Essas situações contrapõem as contradições diante da função social da escola, que é formar sujeitos livres para pensar, ser, criar, intervir e reinventar. Os corpos encolhidos, sem interação e de cabeça baixa, ao adentrar as salas, podem erguer a cabeça e se expressar, socializar, aprender, produzir cultura, construir e manifestar opiniões com autonomia para que as suas “mentes voem”.

Desse modo, o fazer pedagógico nos núcleos de ensino constitui um desafio que demanda uma mediação diária com a segurança, visando à organização do trabalho pedagógico para possibilitar que as aulas aconteçam. Sendo assim, os aspectos institucionais, políticos e sociais se refletem na escola e na constituição identitária de professores e dos jovens estudantes.

Nesse espaço contraditório, são estabelecidas as relações de ensino e a retomada de vínculos com os pares, os professores, o saber formal e a rotina escolar. Estar na escola representa não estar preso e submetido ao ócio.

A complexidade da relação pedagógica requer análises mais profundas, a fim de cruzar percepções de estudantes, gestores, professores e coordenadores dos núcleos de ensino e até dos agentes de segurança. Contudo, as narrativas mostram uma multiplicidade de práticas e de concepções de educação. A maioria dos jovens considerou como importante esse espaço, mesmo porque é o lugar no qual eles passam a maior parte do tempo fora da tranca. No entanto, ao mesmo tempo, as narrativas evidenciam que os jovens pouco aprenderam, que a escola existe só para passar o tempo, estruturada em conteúdo fácil, diferente da escola da rua, com carga horária menor e aulas descontinuadas. Práticas que valorizam a formação para além da cópia, do visto e da nota também foram apontadas pelos jovens. A necessidade de uma oferta de um ensino que dialogue com as questões sociais e especificidades dos jovens se fez presente em diversas falas.

Bruno foi o primeiro entrevistado que afirma que o sistema o ajudou apenas com os estudos, lembra cursos que fez, os professores que o ajudaram e a descoberta do dom de fazer música. Diego também lembra os projetos realizados pela escola, e a considera como um refúgio, seu momento de liberdade e um lugar para ocupar seu tempo e sua mente. Patrick

entende esse espaço como de experiências positivas, no entanto faz uma crítica à carga horária da escola. Os entrevistados enfatizam que, se tivessem mais tempo de aula, aprenderiam mais conteúdos e, principalmente, teriam melhores avaliações.

Merece destaque a trajetória escolar de Júlio dentro do sistema. O fato de Júlio não ter cumprido medida socioeducativa de internação fez com que seu percurso escolar se diferenciasse dos demais entrevistados. Aos jovens internados, foram garantidas, além da matrícula, a frequência e permanência com progressão escolar. Já para Júlio, nos três anos em que cumpriu medida em meio aberto e internação provisória, foi garantida apenas a matrícula, sem que o jovem obtivesse nenhum avanço escolar. Portanto, a diferença entre as duas medidas aponta que, apesar da escolarização ser um direito e um dever, apenas para os jovens em internação foi garantido esse direito efetivo.

A relação professor/aluno foi um dos aspectos que sobressaiu nas narrativas. Todos os entrevistados destacaram que alguns professores demonstraram confiança, respeito e relações importantes, construídas por profissionais que se destacaram pelo fato de acreditarem na mudança dos jovens, com olhares que enxergam a singularidade de cada sujeito e que consideram a importância e complexidade de suas histórias de vida. Nesse sentido, os participantes destacaram professores que agem pelo coração, com postura que os diferenciam dos agentes de segurança.

Entretanto, práticas e atitudes pedagógicas que reforçam a exclusão e os mecanismos de violência simbólica também foram narradas quando a ocorrência era relacionada ao medo dos professores. O olhar de descrença tende a selar distâncias nas relações escolares. Ao identificar o sentimento de medo nos professores, é possível destacar um grande conflito de intenção, uma vez que os profissionais que atuam nas escolas das unidades do DF optam por estar naquele espaço, inclusive, se submetendo a um processo seletivo.

A escola não é mencionada como espaço de acesso ao conhecimento e às aprendizagens de saberes relacionados às etapas do ensino, não existe registro e nem memórias sobre o que os jovens aprenderam em termos de conteúdo e conhecimentos acumulados. Assim, a escola, nas duas dimensões temporais narradas, antes e durante a medida, não é identificada como um espaço de produção de saberes formais, mas, sim, um espaço de socialização.

7.3 Esquecer o passado: olhar para o futuro, “agora é só o ouro!”

Em 2021, quando foram realizadas as entrevistas, os jovens viviam diferentes tempos fora do sistema socioeducativo – alguns estavam em liberdade há nove meses enquanto outros

já estavam há cinco anos – sendo que esse tempo produz diferentes experiências na condição juvenil.

Embora seja normatizado pelo Sinase, o Distrito Federal não possui uma política pública de acompanhamento aos egressos da socioeducação. Os relatos dos jovens apontam que, após saírem das unidades de internação, eles são novamente expostos aos riscos e à vulnerabilidade de territórios nos quais construíram parte de suas trajetórias criminais.

A maioria, o temor do sistema prisional, o medo da morte precoce vivenciada pelas amizades e parcerias do “mundão” sem amparo são destaques em todas as entrevistas. Assim, quase todos os participantes chegam à conclusão de que o crime traz danos e complicações.

Esquecer o passado e olhar para o futuro são desejos registrados nas narrativas, impregnados em orientações e atitudes destinadas a viabilizar um movimento que visa apagar quaisquer marcas de uma juventude egressa do sistema, o que indica uma ação de descontinuidade biográfica de alguns jovens.

Embora os entrevistados destaquem a virada biográfica como a força de vontade e decisão individual, é possível indicar que ela perpassa as oportunidades e os vínculos externos. Constatamos a qualidade dos vínculos com pessoas de referência, mesmo não sendo da família, como essenciais para o distanciamento criminal. Nesse sentido, os vínculos sociais, familiares, educacionais e profissionais contribuem para a construção de novas perspectivas de vida.

Todos os participantes reconhecem que estudar é o caminho para construir novas trajetórias. No entanto, apenas César e Diego conseguiram concluir o ensino médio e César concluiu o ensino superior, registrando que a maior escolarização possibilitou melhores condições profissionais.

Um aspecto comum entre Patrick, Gabriel, Bruno e Júlio foi o afastamento da escola. Os jovens abandonaram os estudos após serem liberados do sistema. No entanto, para Patrick e Gabriel, há um descompasso entre o trabalho e os estudos. Os tipos de trabalho aos quais esses jovens se vincularam são pesados e conflitam com o horário da escola. A informalização do trabalho e os processos de superexploração são realidades ainda vivenciadas. Bruno e Júlio se afastaram da escola e, no momento da entrevista, não estavam trabalhando.

As narrativas apresentam a situação dos jovens em relação ao trabalho e permitem compreender, em cada trajetória, que as possibilidades de trabalhos não criminalizados são difíceis de alcançar, ficando distante da realidade. Sobretudo, após a saída das unidades de internação, para os jovens com baixa escolaridade, estão disponíveis trabalhos historicamente pouco valorizados, mal pagos, desgastantes e humilhantes.

As narrativas dos jovens mostraram uma quase absoluta autorresponsabilidade pelas suas vidas desde tenra idade, o que prevalece após a saída da unidade. Assim, até o momento, esses jovens trazem para si a responsabilidade atribuída ainda na infância de ser o “homem da família”. César, Bruno, Diego e Patrick registram nas narrativas, quando fazem projeções de futuro, o desejo, a necessidade e até a obrigação de cuidar de suas mães e até avós, que se encontravam em situações econômicas e familiares difíceis.

No tocante à construção das perspectivas de futuro, os jovens partilham valores, projeções e ideias comuns a outros jovens. Identificamos uma orientação coletiva de ajuste social no que se refere ao desejo de uma vida normal, segura e distante das experiências conjuntivas de desajustes e inseguranças.

As projeções de tempo para os próximos cinco anos correspondem aos desejos de casar, ter filhos, ter um emprego, comprar veículos e até mesmo comprar uma casa. A expectativa de casar e ter família é incompatível com o modelo de família no qual esses jovens foram constituídos, assim eles projetam o desejo de ter filhos relacionado à oportunidade de desempenharem papéis dentro da estrutura familiar com os quais não conviveram, com uma paternidade que é presente, exerce cuidado e protege.

Assim, o desejo de se ajustar ao que se espera de qualquer sujeito para corresponder às exigências e regras sociais está relacionado ao alcance de uma vida em sociedade estruturada, que eles nunca tiveram. A busca por esses ajustes possibilita a manutenção da crença de que é possível atender às expectativas sociais e integrar-se socialmente.

Bruno, Gabriel e Júlio trazem experiências interessantes de compor e cantar *raps* dentro da unidade. No entanto, as experiências com esse gênero musical parecem mais importantes para o período que estiveram cumprindo medida, tendo em vista que apenas Júlio projeta uma carreira e perspectivas de futuro relacionadas à música. Para os demais, a música não aparece em seus planos de futuro.

Isso posto, com base nas análises comparativas dos jovens entrevistados, foi possível identificar, a partir dos dados empíricos, dois tipos de orientação com visões de mundo diferenciadas sobre suas condições juvenis como egressos de unidades de internações.

O primeiro tipo, formado por César, Diego, Patrick e Gabriel, apresenta uma orientação voltada para a elaboração de um novo sentido biográfico, busca se desconectar da vida no crime e se vincular aos estudos, ao trabalho formal e a perspectivas de futuro relacionadas ao campo concreto. Esses jovens são ativos, organizam, planejam e buscam a mudança, desenvolvendo estratégias de enfrentamento para se livrar da categoria “envolvido com” e da identidade de elemento suspeito.

O segundo tipo, formado por Júlio Bruno, revela ausência de novos sentidos biográficos, estruturada em uma perspectiva de futuro idílica. Esses jovens até apresentam desejos de mudanças, mas esperam que elas aconteçam por meio de fatores externos e resultem em um futuro idealizado e pouco materializado, como ser um *rapper* de sucesso, ganhar muito dinheiro na música ou se aposentar.

Em outras palavras, a construção e a reconstrução dos dados permitiram identificar jovens com distintas orientações, que guiam as ações desses sujeitos sobre a tomada de decisão de mudar de vida; as estratégias de enfrentamento para se despir dos estigmas da categoria “envolvido-com” e de elemento suspeito; e a elaboração de perspectivas de futuro que configurem novos sentidos biográficos.

Quanto à tomada de decisão da mudança de trajetória de vida, faz-se necessário considerar que, mesmo após serem institucionalizados em um sistema que supostamente tenta recuperá-los, ressocializá-los e reintegrá-los socialmente, esses jovens atribuem a outras circunstâncias os seus processos decisórios durante a medida de internação, salientando excesso de auto responsabilização e individualidade.

Nesse sentido, eles começam a mudar seus pensamentos; distanciam-se dos outros internos; não se reconhecem mais em grupos de jovens que se orientam pela criminalidade e que pretendem continuar nessa vida; tentam se aproximar de outros pares, nos quais encontram um lugar de reconhecimento e de construção de uma nova identidade; iniciam o compartilhamento de projetos de futuro – “abrir a mente” – com outras orientações coletivas; e, por fim, fazem jus à expressão “a mente voa”, experienciando novos encontros que podem compor outros trajetos.

Sendo assim, tendo em vista os diferentes momentos em que se materializou a percepção desse processo de mudança de trajetória, é possível identificar que, no grupo de jovens com orientações para a construção de novos sentidos biográficos, César, Diego, Patrick e Gabriel relatam que suas decisões de mudança tiveram início durante a medida, enquanto, Júlio e Bruno, jovens pertencentes ao segundo tipo, refletem por alguma mudança após a saída do sistema socioeducativo.

Nesse contexto, a mudança é apresentada como uma atitude individual, o que pode ser observado nas entrevistas de César, Diego, Patrick e Gabriel, que se diferenciam de outros jovens identificados como piores do que eles. Essa distinção realizada por eles é um primeiro passo para a decisão de mudança. É interessante observar esse movimento e perceber que, por diferentes razões, eles decidiram que, ao sair da internação, não queriam mais voltar, ou seja, pretendiam “sair com uma mentalidade diferente”.

Enquanto César, Diego, Patrick e Gabriel atribuem suas reflexões e motivações para mudanças às experiências vividas dentro do sistema; Bruno aponta que, somente ao ser liberado, quando voltou a traficar e levou um tiro, ficando cego de um olho, foi que vislumbrou fator motivador para se “distanciar” da vida no crime. Também após a saída da internação provisória, Júlio, tendo passado por várias abordagens de policiais com atitudes discriminatórias e ido para a delegacia como elemento suspeito, “decide” não carregar mais a marca de “157”.

Todos mostraram que cumprir a medida não é somente cumprir as normas, o tempo da medida, viver cotidianamente aquele espaço, traz outros significados e desafios para o tempo pós-medida, como conquistar, aprender, reconhecer, adaptar-se, pertencer, desvincular-se e vincular-se a diferentes espaços e instituições sociais.

Quanto às estratégias de enfrentamento para se despir dos estigmas da categoria “envolvido-com” e de “elemento suspeito”, é importante destacar que elas traduzem, para alguns jovens, uma forma de descontinuidade biográfica, e a ausência delas, para outros jovens, pode indicar que não há ruptura efetiva com as trajetórias biográficas em curso. Nesse sentido, após o cumprimento da medida de internação, enfrentar o esquecimento do passado se torna um aspecto central na trajetória dos jovens.

Os jovens que apresentam uma orientação voltada para a elaboração de um novo sentido biográfico busca se despir dos estigmas e lutar para sair da categoria “envolvido-com”, destacando o enfrentamento de processos de discriminação e rotulações; enquanto os jovens que revelam a ausência de novos sentidos biográficos não estão propriamente vinculados a essas estratégias, assumindo postura de não enfrentamento.

A luta por despir-se dos elementos de sujeição criminal está, para César, Diego, Patrick e Gabriel, diretamente relacionada a ações que orientam a mudança de sua condição de “bandido e criminoso”, o que os leva a uma fase de perda de referência e de modelos de orientação e à necessidade de iniciação de uma nova fase. Assim, esses quatro jovens, compreendem que é necessário tomar iniciativas capazes de transformar o estereótipo de jovem perigoso, que fracassou na vida transgressora, em um outro rótulo, o de sujeito que vai assumindo uma redefinição de si, a fim de ser enquadrado em outra categoria social, a de trabalhador honesto, sendo capaz de olhar para o futuro enfrentando a condição de jovem egresso de uma unidade socioeducativa de internação.

Após as análises das orientações coletivas apresentadas pelos jovens que elaboraram um novo sentido biográfico para suas vidas, foi possível perceber que existem experiências conjuntivas que orientam as ações que eles acreditam que devem ser adotadas para viabilizar a

construção de um novo comportamento juvenil, possibilitar o enquadramento na classe social de trabalhador honesto, assalariado e cidadão de bem, bem como garantir a inclusão em outros grupos sociais e o pertencimento à sociedade. Entre essas ações, eles destacam: afastar-se das amizades antigas; avisar que saiu do crime; dissolver as relações com o crime; livrar-se dos teleguiados; mudar a forma de se vestir; trabalhar formalmente; seguir um caminho reto; perder o *ethos* guerreiro; e constituir novas perspectivas de futuro formal.

Dessa forma, adotando essas ações, esses jovens esperam ser livres da violência, do esforço de ter de se provar inocentes e da necessidade cotidiana de se distanciar da categoria “envolvido com” por serem jovens egressos, ou seja, marcados por estigmas de discriminação, como “kit peba” e “157”, que os levavam a serem revistados, humilhados e tratados como elemento suspeito.

Foi possível constatar que os jovens do tipo com ausência de novos sentidos biográficos, Bruno e Júlio, não apresentam a necessidade de se despir dos estigmas da categoria “envolvido-com” e de “elemento suspeito”. Eles seguem suas trajetórias sem a adoção de ações distintas daquelas que já faziam parte de suas vidas antes de passarem pelo sistema socioeducativo, o que faz com que eles permaneçam vinculados aos antigos grupos sociais e às amizades da quebrada, dediquem-se a fazer músicas sem formalização profissional, circulando em espaços sociais no qual são tratados como elementos suspeitos e parados pela polícia, apesar de relatarem, em suas narrativas, que estão distantes das transgressões.

Quanto à elaboração de perspectivas de futuro que configurem novos sentidos biográficos, independentemente do tipo de orientação coletiva dos diferentes jovens egressos do sistema socioeducativo aqui apresentados, podemos afirmar que nenhum dos jovens participantes aponta, como projeções de futuro, planos de continuidade na criminalidade.

Para o grupo de jovens que elabora um novo sentido biográfico, o projeto de futuro é entendido como o planejamento de ações para o tempo que há de vir, marcado pelos desejos e pela busca concreta de novas ações que criem alternativas para as vidas interdidas na criminalidade, com perspectivas de futuro vinculadas à escolarização, profissionalização e empregabilidade.

Embora não apresentem projetos de continuidade na criminalidade e não a percebam como a “única possibilidade” de vida, o grupo de jovens que revela ausência de novos sentidos biográficos demonstra ter um espaço limitado para novas aspirações, o que contribui para uma visão determinista e aleatória do futuro; uma trajetória sem uma grande preocupação de mediação com as possibilidades concretas; uma vivência de temporalidade centrada no presente; e uma ausência de planos e perspectivas de futuro pela via formal.

Percebe-se que os jovens internados foram e são sistematicamente silenciados em um ambiente repressor, um local onde qualquer gesto ou fala pode ser interpretado como transgressão, onde as consequências por qualquer desvio da conduta podem ser duras, e isso nos faz reafirmar a necessidade de uma escolarização humanizada para esses estudantes. Por essa razão, acreditamos e defendemos uma política pública de escolarização na socioeducação mais eficiente, eficaz e efetiva para retomar vínculos e contribuir para a reconstrução de trajetórias escolares. Sendo assim, a função social da escola é oportunizar a dignidade dos jovens, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Como nos ensina Freire (1989), a educação como prática de liberdade transborda a relação ensino/aprendizagem, pois, onde há relação humana, há relação educativa.

Em que pesem as contradições da escolarização dentro das medidas, é possível extrair olhares inéditos para esses jovens, mas essa escolarização deve, ainda, fortalecer o percurso formativo, considerar as potencialidades desses jovens, desenvolver habilidades sociais interpessoais, garantir saberes e possibilitar a retomada do direito à educação, além de contribuir para a construção de projetos de futuro e reinserção nos diversos contextos sociais.

Os dados desta pesquisa se deram pela imersão no campo empírico a partir do dia 23 de julho de 2021, em que conseguimos vencer as adversidades e desafios de realizar o campo de estudos em momento pós-pandêmico e vencer todas as burocracias junto ao Comitê de Ética designado para avaliação desta pesquisa, e seguiram até o final do primeiro semestre de 2023, após uma longa e intensa espera conseguimos acesso a importantes fontes documentais solicitados à Vemse-TJDFT, à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (Sejus) e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Essas fontes, em composição com as narrativas, foram de suma importância para aprimorarmos o nosso olhar e conseguimos ver pela lente dos jovens ampliando a imagem e percebendo o que os constituem para além dos “corres”, do envolvimento, das experiências em restrição de liberdade. Fomos provocados a olhar e pensar sobre as condições juvenis em exposição de violência e sobretudo refletir acerca das estruturas sociais que incidem sobre a trajetória desses jovens.

Os achados da pesquisa revelam muito sobre a condição juvenil, conforme pudemos explorar ao longo da tese, entretanto a densidade do material produzido provoca, instiga e convoca para aprofundamentos em estudos futuros, tais como possibilidades de compreender e comparar as experiências dos entrevistados que cumpriram pena no sistema prisional com os jovens do sistema socioeducativo, aprofundar nas temáticas de reincidência e construção de projetos de vida dos jovens e ainda realizar uma análise atenta e detalhada de todas as fontes documentais que compõem os processos jurídicos de Gabriel e Bruno.

Não podemos encerrar este trabalho sem antes retomar a história da Ravena, a jovem que nos inspirou e instigou a problematizar a construção desta tese. Ao longo da escrita deste estudo, o tempo passou e Ravena, que se declara uma sobrevivente do sistema, em suas palavras “do Cajé para a Universidade”, defendeu sua dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em julho de 2023, com o título *Liberdade cantou! E agora? Um estudo dos(as) egressos(as) e das políticas públicas do sistema socioeducativo do Distrito Federal*.

Assim, Ravena, uma jovem que cumpriu medida socioeducativa de internação e fez de sua trajetória uma concretização de mudança, promove esperança a outros internos, como relatado:

Quando penso na visita da Ravena, eu consigo enxergar com mais sensibilidade e representatividade de como ela é importante e essencial. Ela passou por tudo o que passamos, sentiu o que sentimos, era a pessoa do lado de lá que conhecia e entendia aquele lugar além do que está escrito em livros. Ela já dormiu e chorou numa jega de pedra como nós, andou algemada, esperou a família no final de semana e esperou como ninguém a libera. Ela sabia. E ela tava lá de volta, mas entrando pela porta da frente, pra dizer que tem como viver de outra maneira no mundão, que existe gente igual a nós que foi à universidade. Quando eu sai e consegui ingressar em uma faculdade, o espelho aumentou, e eu a ouvi dizendo que teve dias que chorava no banheiro da UnB, que pensava que aquilo ali não era pra ela. Eu senti isso diversas vezes e não teve uma vez que não pensei nela e lembrei que dava, sim, que era só um fase e que iria passar. Bom, nós duas nos formamos. E com ela aprendi que lugar de periférico é onde ele quiser estar.⁶⁹

Atualmente, Ravena é produtora cultural, escritora e poetisa. Trabalha por meio da cultura *hip-hop*, promovendo a autonomia com os jovens do sistema socioeducativo, e luta por mudanças na sua comunidade e por um sistema humanizado e sem amarras.

Portanto, a liberdade cantou para Ravena, César e Iasmim de forma diferente. Jovens que conseguiram cursar a educação superior e concretizaram a expressão “agora é só ouro”. Esses são exceção da estatística de jovens institucionalizados, mas são referências de mudança daqueles que lutaram e lutam cotidianamente para esquecer o passado e elaborar novos modos de existir e de (re)existir. Esses exemplos contribuem para novos sentidos biográficos de jovens, nos quais apagar as marcas do passado na criminalidade faz parte de suas rupturas biográficas e constitui desafios na construção de uma nova trajetória de vida.

⁶⁹ Relato de Iasmim Baima. In: PALAVRAS DE UMA MENINA (p. 22). Um salve de Mudança: a caminhada do Inesc no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. Dyaley Viana; organizado por Leonardo Ortega; coordenado por Márcia Hora Acioli. Brasília, DF: Inesc, 2021.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.
- AGUIAR, V. A. **CAJE**: Retratos de um cotidiano de conflitos. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- ALBUQUERQUE, L. C. R. de. **A gestão escolar na promoção do direito à educação de adolescentes privados de liberdade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ALVIN, R. B.; VALLADARES, L. P. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim Informativo e Bibliográficos de Ciências Sociais (BIB)**, v. 26, p. 3-37, 1988.
- AMARAL, L. T. **Instituições de internações para adolescentes em conflito com a lei**: a inserção dos amigonianos em Brasília. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- ARONE, M. **Sentidos e significados da escola para adolescentes em semiliberdade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- AZEVEDO, H. C. **Do abandono à delinquência**. Rio de Janeiro: Shogun, 1983.
- BANDEIRA, C. **Políticas de atendimento aos adolescentes privados de liberdade**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BASSALO, L. M. B; WELLER, W. Jovem e mulher: um estudo sobre os posicionamentos de internautas feministas. *In*: SOUZA, C. (org.). **Juventudes e tecnologias**: sociabilidades e aprendizagens. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 235-254.
- BEATO, C.; ZILLI, L. F. Organização social do crime. *In*: LIMA, R.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. (org.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 73-82.
- BOHNSACK, R. A multidimensionalidade do habitus e a construção de tipos praxiológica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 22-31, jan./jun. 2011.
- BOHNSACK, R. Documentary Method. *In*: FLICK, U. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. Washington DC: SAGE, 2014.
- BOHNSACK, R. Praxeological Sociology of Knowledge and Documentary Method: Karl Mannheim's Framing of Empirical Research. *In*: KETTLER, D.; MEJA, V. (ed.). **The Anthem Companion to Karl Mannheim**. London; New York: Anthem Press, 2017. p. 199-220.

BOHNSACK, R. **Pesquisa social reconstrutiva**: Introdução aos métodos qualitativos. Petrópolis: Vozes, 2020.

BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANCALHÃO, W. R. D. **A educação para o adolescente em conflito com a lei**: mecanismo de inserção ou exclusão social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). Levantamento Anual do SINASE 2016. Brasília: MDH, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2020

BRASIL. Emenda Constitucional n. 90, de 15 de setembro de 2015. Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. Brasília, DF: Senado Federal [2015]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2015/emendaconstitucional-90-15-setembro-2015-781520-norma-pl.html>. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, [1890]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. Decreto n. 17.943 de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, [1927]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm Acesso: junho 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, [1941]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: junho 2020.

BRASIL. Lei n. 4.513, de 1º de dezembro de 1964. Autorizava o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dava outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, [1890]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513.htm Acesso: junho 2020.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas. Parecer CNE/CEB nº 8/2015. Brasília: Ministério da Educação, 7 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 out. 2020

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) [...]. Brasília, DF: Senado Federal, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o código de menores. Brasília, DF: Senado Federal, [1979]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-pl.html>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 92, seção 1, p. 6-7, 16 maio 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2016-05-13.pdf> Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos operativos para o SINASE. Brasília: Conanda, 2013a.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Direitos Humanos. Orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Nota Técnica número 38. Brasília: GDH/DPEDHUC/SECADI/MEC, 2013b.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Resolução nº 119 de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

CARA, D.; GAUTO, M. Juventude: percepções e exposição à violência. *In*: ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. R; ESTEVES, L. C.G. (org.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Unesco, 2007. p. 171-196.

CECCHETTO, F. R.; MUNIZ, J. O.; MONTEIRO, R. A. “Basta tá do lado”: a construção social do envolvido com o crime. **Caderno CRH**, v. 31, n. 82, p. 99-116, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v31i82.24450>. Acesso em: 8 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Relatório Final do Programa Medida Justa no Distrito Federal**. Brasília: CNJ, 2010. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/df_relatorio_medida_justa_df.pdf. Acesso em: 8 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação. Programa Justiça ao Jovem. Brasília: CNJ, 2012.

CORROCHANO, M. C. **O trabalho e a sua ausência**: narrativas juvenis na metrópole. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.

COSTA, A. C. G. (org.). **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas**: conceitos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2006.

DAMINELLI, C. S. **Uma Fundação para o Brasil Jovem**: Funabem, Menoridade e Políticas Sociais para infância e Juventude no Brasil (1964-1979). 2019. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2023.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-133.

DINIZ, D. **Meninas fora da lei**: a medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. Brasília: Letras Livres, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas de Escolarização na Socioeducação: SEE-DF, 2014. Brasília: Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). **Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal**. Nota técnica nº 11/2014, de 16 de outubro de 2014. Brasília: Codeplan, 2014. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/N%C2%BA-11-2014-Perfil-e-percep%C3%A7%C3%A3o-social-dos-adolescentes-em-medida-socioeducativa-no-Distrito-Federal-Sobradinho.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Lei 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília, DF: Poder Executivo, [2015]. Disponível: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=DF&tipoinfo=1. Acesso em 25 jun. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo. Brasília: Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, 2015. Disponível em: <http://www.crianca.df.gov.br/plano-decenal-do-socioeducativo/>. Acesso em: 24 jul. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania. **Anuário do Atendimento Socioeducativo Inicial no Núcleo de Atendimento Integrado**: NAI/UAI-DF, 2016. Brasília: 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania. **Anuário do Atendimento Socioeducativo Inicial no Núcleo de Atendimento Integrado: NAI/UAI-DF**, 2017. Brasília: Sejus, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania. **Anuário do Atendimento Socioeducativo Inicial no Núcleo de Atendimento Integrado: NAI/UAI-DF**, 2018. Brasília: 2020. Disponível em: <http://www.sejus.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/1.-ANUA%CC%81RIO-2020-revisa%CC%83o-03-10-2020.pdf>. Acesso em 22 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 29, 13 de fevereiro de 2014. Brasília: SEEDF. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/76197/Portaria_29_13_02_2014.html. Acesso em 22 out. 2020.

ESTEVEVES, L. C.; ABRAMOVAY, M. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. *In*: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Unesco, 2007. p. 19-54.

EVANGELISTA, M. G. C. **Ato infracional e laço social: o lugar da família, da escola e da sociedade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FOPPA, G. M. **Adolescente egresso da fase: estudo de caso sobre o Programa RS Socioeducativo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminas) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GANDINI JUNIOR, A. Breves considerações sobre o atendimento da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor aos adolescentes infratores no estado de São Paulo. **Revista Fafibe** (online), n. 3, p. 1-6, ago. 2007.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GATTI, B. P. **As leis do cárcere: os internos do Centro de Atendimento Juvenil Especializado – Cajé**. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **O adolescente em conflito com a lei e o debate sobre a redução da maioria penal: esclarecimentos necessários**. Nota Técnica número 20. Brasília: Ipea, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Atlas da violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KÖTTIG, M.; VÖLTER, B. “Isso, sim, é ser sociólogo!”: Uma entrevista narrativa com Fritz Schütze sobre a história de sua obra na sociologia. **Civitas**, v. 14, n. 2, p. 204–226, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17840>. Acesso em: 7 jun. 2023.

LYRA, D. **A república dos meninos**: juventude, tráfico e virtude. Rio de Janeiro: Mauad; FAPERJ, 2013.

MALVASI, P. A. **Interfaces da vida loka**: Um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo. 2012. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MANNHEIM, K. Sobre a interpretação da weltanschauung. In: sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1952.

MANNHEIM, K. Ideologia e Utopia: introdução à sociologia do conhecimento. Rio Grande do Sul, Ed. Globo: 1952.

MANNHEIM, K. Essays on the sociology of knowledge. Londres, London & Kegan Paul Ltd.: 1952a.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

MARINHO, F. C. **Jovens egressos do sistema socioeducativo**: desafios à ressocialização. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

MARTINS, D. D. O. **O programa de atendimento ao egresso da medida socioeducativa de internação no contexto da ofensiva neoliberal**: descortinando a realidade do Distrito Federal. 2018. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2018.

MATEMÁTICA muda a vida de jovem que andava no mundo das drogas. **G1**, Rio de Janeiro, 5 fev. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2017/02/matematica-muda-vida-de-jovem-que-andava-no-mundo-das-drogas.html>. Acesso em: 19 out. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. Criança e Adolescente. **Portal do MPPR**, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/>. Acesso em: 19 out. 2020.

MIRANDA, H. S. A Febem, o Código de Menores e a “Pedagogia do Trabalho” (Pernambuco, 1964-1985). **Projeto História**, São Paulo, n. 55, p. 45-77, jan.-abr. 2016.

MIRANDA, T. T. **Medida sócio-educativa de liberdade assistida**: do ideal educativo à sua realidade repressiva e punitiva. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MISSE, M. **Malandros, marginais e vagabundos e a acumulação social da violência no Rio de Janeiro**. 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MISSE, M. Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro. **Civitas**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 371-385, set./dez. 2008

MISSE, M. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. **Lua Nova**, São Paulo, p. 15-38, 2010.

MUNIZ, M. S. F. **A educação do adolescente infrator no município de Petrópolis em 2005**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2006.

NERI, N. E. “**Tirando a cadeia dimenor**”: a experiência da internação e as narrativas de jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NOHL, A.-M. Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. *In*: BOHNSACK, R. et al. (org.). **Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis**. Wiesbaden: VS Verlag, 2007. p. 255-276.

NOHL, A.-M. Narrative Interview and Documentary Interpretation. *In*: Bohnsack, R.; Pfaff, N.; Weller, W. (ed.). **Qualitative analysis and documentary method in international educational research**. Opladen: B. Budrich, 2010. p. 195-217. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-317517>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NOHL, A.-M.; OEFNER, U. S. Migrantes altamente qualificados: oportunidades, restrições e motivos da imigração. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. 2013. p. 239-252.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 15, p. 105-106, 1990. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PAULA, L. Encarceramento de adolescentes: o caso Febem. *In*: LIMA, R. S.; PAULA, L. (org.). **Segurança pública e violência**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 31-40.

PAULA, L. Da “questão do menor” à garantia de direitos: Discursos e práticas sobre o envolvimento de adolescentes com a criminalidade urbana. Dossiê: Políticas públicas de segurança e justiça. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 1 p. 27-43, 2015.

PAULA, M. M. Intervenção de rede: a rede pessoal significativa dos adolescentes egressos de medidas socioeducativas de privação de liberdade. **Ciências Gerenciais em Foco**, UEMG, v. 8, n. 5, p. 119-129, 2017.

PEÇANHA, G. A. **O adolescente em situação pessoal e social de risco**: um estudo de caso numa escola estadual do primeiro segmento de ensino fundamental na zona centro-oeste da cidade de Manaus. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

PEREIRA, I. **O adolescente em conflito com a lei e o direito à educação**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PIMENTA, M. M. Juventude e Violência. *In*: LIMA, R.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. (org.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 220-228.

PORTO, M. S. G. A violência entre o fenômeno e o conceito: possibilidades e limites de definição. *In*: PORTO, M. S. G. **Sociologia da Violência**: do conceito às Representações Sociais. Brasília: Francis, 2010.

PRADO, A. C. G. C. **O jovem egresso do sistema socioeducativo e seu acesso a políticas sociais**: como prossegue a história?. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2014.

RAVENA a detenta que virou professora. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (5 min.). Publicado pelo canal Gonçalo Botto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hp9K3WSz36s> Acesso em: 19 out. 2020.

REZENDE JUNIOR, L. N. **Valores e histórias de vida no ambiente socioeducativo**: uma proposta de intervenção em Unidades de Internação no DF. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RIEMANN, G.; SCHÜTZE, F. “Trajectory” as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes. *In*: MAINES, D. R. (ed.). **Social organization and social process**: essays in honor of Anselm Strauss. New York: de Gruyter, 1991. p. 333-357. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-7214>. Acesso em: 8 nov. 2023.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, J. V. T. Modernidade tardia e violência. *In*: LIMA, R.; RATTON, J. L. AZEVEDO, R. G. (org.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 15-22.

SARAIVA, L. G. **Medidas sócio-educativas e a escola** – uma experiência de inclusão. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2006.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 210-222.

SCHÜTZE, F. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. e11-e52, maio/ago. 2014.

SCHÜTZE, F. Biographieforschung und narratives Interview. **Neue Praxis**, n.3, p. 283-293, 1983.

SCHÜTZE, F. Pressure and Guilt: War experiences of a Young german soldier and their biographical implication (part 1). **International Sociology**, v. 7, n. 2, p. 187-208, 1992a.

SCHÜTZE, F. Pressure and Guilt: War experiences of a Young german soldier and their biographical implication (part 2). **International Sociology**, v. 7, n. 3, p. 347-367, 1992b.

SEVERO, R. Sociologia do conhecimento e o método documentário. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 48, n. 1, p. 304-317, jan./jul. 2017.

SILVA, L. A. M. “Violência urbana”, segurança pública e favelas: o caso do Rio de Janeiro atual. **Cad. CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, p. 283-300, maio/ago. 2010.

SILVA, L. A. M. Polícia e violência urbana em uma cidade brasileira. **Etnográfica** (on-line), v. 15, n. 1, p. 67-82, 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/etnografica>. Acesso em: 5 nov. 2019.

SILVEIRA, F. F. **A derrubada põe fim ao CAJE**: análise comparativa da Política de Atendimento socioeducativo do Distrito Federal entre 2002 e 2012. 2014. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SOARES, E. R. M. **A avaliação em contexto socioeducativo**: perspectivas e desafios na escolarização de jovens em conflito com a lei. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, L.; LACÉ, A.; GOMES, D. O direito à educação de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas: uma reflexão a partir dos planos estaduais de educação no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p. 175-195, maio/ago. 2019.

SOUZA, T. J. O movimento nacional de meninos e meninas de rua e a conquista dos direitos. **Jus**, mar. 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/47033/o-movimento-nacional-de-meninos-e-meninas-de-rua-e-a-conquista-dos-direitos>. Acesso em: 2 jun. 2020.

SPOSITO, M. P. (coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argymentvm, 2009. v. 1.

TAVARES, B. L. **Na quebrada, a parceria é mais forte**: Juventude hip hop: relacionamento e estratégias contra a discriminação na periferia do Distrito Federal. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

TAVARES, B. L. **Na quebrada, a parceria é mais forte**: Jovens, vínculos afetivos e reconhecimento na periferia. São Paulo: Annablume; Brasília: Fundo de Apoio a Cultura do Distrito Federal, 2012.

WAQUIM, B. B.; COELHO, I. M.; GODOY, A. S. M. A história constitucional da infância no Brasil à luz do caso do menino Bernardino. **Revista Brasileira de Direito**, v. 14, n. 1, p. 88-110, abr. 2018.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

WELLER, W. Karl Mannheim: um pioneiro da Sociologia da juventude. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, p. 1-15, 2007, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2007. GT26: Sociologia da infância e juventude. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228652175_Karl_Mannheim_Um_pioneiro_da_sociologia_da_juventude. Acesso em: 8 set. 2019.

WELLER, W. Tradições Hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Paper apresentado no GT 14 da 32 reunião da Anped. Caxambu, outubro, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5656--Int.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205-224, 2010.

WELLER, W. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. *Revista Linhas Críticas*. Brasília, DF, v. 16, n.31, p.287-384, jul./dez.2010

WELLER, W. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/17150/11476> Acesso em: 2 jun. 2019

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, W.; ZARDO; S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

ZALUAR, A. **Condomínio do Diabo**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1994.

ZALUAR, A. **A máquina e a revolta**. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1985.

**APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE
PESQUISA JUNTO À SECRETARIA DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL**



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação - ECOE

Brasília-DF, 20 de abril de 2021

A Sua Excelência a Senhora

Juíza Lavinia Tupy Vieira Fonseca

Titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal
SGAN 909 Lotes D/E

70.790-090 – Brasília-DF

Assunto: Solicita autorização para realizar pesquisa.

Senhora Juíza,

Solicitamos a Vossa Excelência autorização para realizar pesquisa com egressos de Unidades Socioeducativas de Internação do Distrito Federal com a necessária permissão para acesso às informações que venham contribuir para assegurar o rigor e a credibilidade requeridos em um trabalho científico, incluindo a consulta a documentos, bem como o acesso aos dados da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas por parte da pesquisadora.

Esclarecemos que a pesquisa será realizada por Livia Silva de Souza, matrícula nº, 18/0143107, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE). O estudo de doutorado, é orientado pela Profa. Dra. Wivian Weller e tem como título — *Visões de Mundo e Projetos de Vida dos Jovens Privados de Liberdade no DF: Narrativas de Egressos e Reincidentes na Medida Socioeducativa de Internação*. Apresenta como objetivo geral compreender como jovens egressos do sistema socioeducativo que romperam com as reiterações infracionais e jovens com reentradas no sistema, constroem suas visões de mundo e pensam seus projetos de vida. Para tanto, é de suma importância conhecer o perfil e a trajetória dos jovens egressos das unidades de internação socioeducativas do DF.

Pretende-se produzir os dados em campo por meio de:

- análise de documentos que acompanham e orientam o processo do jovem no sistema socioeducativo, em especial o Plano Individual de Atendimento (PIA);
- análise dos Processos Judiciais finalizados dos egressos das unidades de internação participantes da pesquisa;
- entrevistas individuais com jovens egressos que possuem reentradas no sistema socioeducativo e jovens que romperam com o ciclo de reiterações infracionais.

Ressaltamos o caráter sigiloso da pesquisa assegurando o anonimato da instituição e dos sujeitos participantes do estudo.

Respeitosamente,



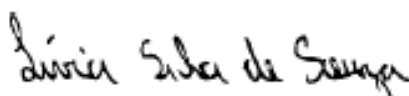
Profa. Dra. CLAUDIA PATO

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília – UnB | E-MAIL: ppgedu@umb.br



Profa. Dra. WIVIAN WELLER

Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília – UnB | E-MAIL: wivian@umb.br



LIVIA SILVA DE SOUZA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília – UnB
TELEFONE: (61) 981545258 E-MAIL: livia.ssouza12@gmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NO DISTRITO FEDERAL: NARRATIVAS DE EGRESSOS REINCIDENTES E NÃO REINCIDENTES NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Doutoranda: Lívia Silva de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Wivian Weller

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NO DISTRITO FEDERAL: NARRATIVAS DE EGRESSOS REINCIDENTES E NÃO REINCIDENTES NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO” de responsabilidade de Lívia Silva de Souza estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender como jovens egressos do sistema socioeducativo do Distrito Federal que romperam com as reiterações infracionais e jovens com reentradas no sistema constroem e pensam seus projetos de vida.

Assim, gostaria de consultá-lo sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas narrativas. E para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco uma vez que seu nome será mantido em sigilo.

Espera-se com esta pesquisa produzir conhecimentos científicos acerca das experiências conjuntivas e projetos de vida dos jovens egressos do sistema socioeducativo do Distrito Federal.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação

a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 9 81545258 ou pelo e-mail: livia.ssouza12@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de conversas agendadas após a conclusão da pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de _____

APÊNDICE C – ROTEIRO COM TÓPICO-GUIA PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: **JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NO DISTRITO FEDERAL: NARRATIVAS DE EGRESSOS REINCIDENTES E NÃO REINCIDENTES NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO**

Doutoranda: Lívia Silva de Souza

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller

ROTEIRO COM TÓPICOS-GUIA PARA ENTREVISTAS NARRATIVAS

BLOCO	TEMA	PERGUNTA INICIAL	OUTRAS QUESTÕES	OBJETIVO
I	Trajetória biográfica dos jovens	- Eu gostaria de conhecer um pouco sobre a sua história de vida. Fique à vontade para falar sobre tudo o que você quiser.		Desenvolver o processo da narração. Conhecer a história de vida dos jovens.
II	Família	- Você poderia falar sobre a sua família e como é a relação de vocês?	- Você pode contar algo que o tenha marcado em relação a sua família? - Você teve algum problema com mãe, pai ou irmãos por conta do cometimento de atos infracionais?	Conhecer o vínculo e as relações familiares. Verificar se há alguma associação entre conflitos familiares e o ato infracional.

(Continua)

(Continuação)

BLOCO	TEMA	PERGUNTA INICIAL	OUTRAS QUESTÕES	OBJETIVO
III	Trajetória escolar	- Você poderia falar um pouco sobre suas experiências escolares?	- Você já desistiu de estudar em algum momento? Caso isso tenha acontecido, poderia falar um pouco sobre o que aconteceu para que tivessem que abandonar a escola? - Você poderia contar alguma coisa que vivenciou durante a escola e que marcou você?	Conhecer a trajetória escolar dos jovens, visando entender a relação dessa trajetória com o cometimento e ou rompimento do ciclo de atos infracionais.
IV	Meio social	- Você poderia falar um pouco como era morar em Planaltina?	- Como foi crescer em Planaltina? - Como era a convivência com a vizinhança e outros jovens em Planaltina? - Você fez parte de algum grupo específico?	Conhecer a relação com meio social, vizinhança e grupos específicos de jovens. Identificar se o cometimento de atos infracionais foi influenciado pela participação em grupos de pares.
V	Trajetória no Sistema Socioeducativo	Você poderia falar um pouco sobre o tempo que passou cumprindo medida socioeducativa?	- O que foi mais marcante durante o cumprimento da medida, você deseja contar alguma experiência? - Como você descreveria a rotina de uma unidade socioeducativa para alguém que não conhece uma unidade de internação? - Você teve reincidência em alguma medida socioeducativa? Poderia dizer algo mais sobre isso? Como era a relação com outros jovens na unidade de internação? - Na sua família, teve ou tem alguém cumprindo pena ou medida socioeducativa?	Conhecer a trajetória dos jovens pelo sistema, as experiências dentro das unidades socioeducativas de internação e identificar como essas experiências estão relacionadas com a ruptura ou reincidência com o cometimento de ato infracional.

(Continua)

(Continuação)

BLOCO	TEMA	PERGUNTA INICIAL	OUTRAS QUESTÕES	OBJETIVO
VI	Escola no Sistema Socioeducativo	Você poderia falar sobre como era a escola na unidade de internação?	Quais séries você cursou durante a medida? Você poderia falar um pouco sobre o dia a dia na escola da unidade? Como foi ser estudante nessa escola? Como era a relação com os professores e agentes? Tem algo que poderia ser diferente nessa escola?	Conhecer a percepção dos jovens sobre a escola do sistema educativo e as experiências escolares na unidade de internação.
VII	Ruptura com o cometimento de ato infracional	- Você poderia falar um pouco sobre sua vida atual e o que levou você a não cometer mais atos infracionais?	- Você poderia falar sobre o que aconteceu após o cumprimento da sua última medida socioeducativa? - Como você se sentiu ao sair da unidade? Poderia dizer algo mais sobre isso? - Como você foi recebido na sua casa? Como foi recebido na comunidade onde morava?	Compreender, nas trajetórias dos jovens, os motivos/fatores/acidentamentos que possibilitaram uma mudança de seus destinos de vida e a elaboração de novos projetos.
	Reincidência infracional	- Você poderia falar sobre os acontecimentos que levaram você a cometer outros atos infracionais?	- Você poderia falar um pouco sobre as suas experiências após receber uma nova sentença pela justiça? - Como você se sentia após uma nova sentença?	Compreender, nas trajetórias de jovens que possuem reentradas no sistema socioeducativo os motivos/fatores/acidentamentos que dificultam/impedem um rompimento com o ciclo de reiterações infracionais.
VIII	Juventude	- Você poderia falar sobre como é ser jovem para você?	-Você poderia falar sobre alguma experiência durante a sua juventude que te marcou até aqui? - Você poderia falar um pouco sobre o que é ser jovem egresso do sistema socioeducativo? - Você já sofreu alguma discriminação ou passou algum constrangimento por ser egresso do sistema socioeducativo?	Conhecer as percepções que os jovens possuem sobre a juventude e a situação juvenil.

(Continua)

(Continuação)

BLOCO	TEMA	PERGUNTA INICIAL	OUTRAS QUESTÕES	OBJETIVO
IX	Trabalho	- Você poderia falar um pouco se está trabalhando ou se já trabalhou em algum momento da vida?	- Com relação a trabalho, vocês poderiam falar sobre o que pensam em fazer no futuro? - Como vocês veem os jovens que estudam e trabalham ao mesmo tempo?	Conhecer a trajetória e as perspectivas profissionais dos jovens.
X	Projetos de vida	- Como você imagina a sua vida daqui há 5 anos?	- Você poderia falar um pouco sobre os seus planos para a sua vida.	Identificar se os jovens têm projetos de vida e, caso tenham, conhecer os projetos para o futuro.
XI	Tempo livre/ amizades	- O que você costuma fazer no seu tempo livre?	- Vocês têm muitas/os amigas/os? Onde vocês costumam se encontrar com as/os amigas/os? - Você participa de algum grupo ou desenvolvem alguma atividade de grupo fora da escola ou do trabalho?	Conhecer o que os jovens fazem ou gostam de fazer no tempo livre.
XII	Outros	- Não tenho mais perguntas. Nós conversamos sobre vários assuntos interessantes. - Você gostaria de falar sobre algum assunto que a gente ainda não conversou?		

APÊNDICE D – FORMULÁRIO SOCIOCULTURAL



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

**Pesquisa: JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NO DISTRITO FEDERAL:
 NARRATIVAS DE EGRESSOS REINCIDENTES E NÃO REINCIDENTES NA
 MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO**

Doutoranda: Lívia Silva de Souza
 Orientadora: Profa. Dra. Wivian Weller

FORMULÁRIO SOCIOCULTURAL

Por gentileza, responda às questões abaixo. Todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo. Nomes não serão divulgados.

Nome: _____

Nome fictício (como gostaria de ser chamada/o): _____

Data de nascimento: _____ Idade: _____

Sexo: masculino ()

Cor/etnia: () branco () preto () pardo () outra: _____

Estado civil: solteiro/a () casado/a () separado/a () outros: _____

Tem filhos? sim () não () número de filhos: _____

Tem irmãos(ãs)? sim () não () número de irmãos(ãs): _____

Religião: _____

Estado em que nasceu: _____ Cidade/Localidade: _____

Estado de nascimento da mãe: _____ Cidade/Localidade: _____

Estado de nascimento do pai: _____ Cidade/Localidade: _____

Moradia

Nome do local em que vive atualmente: _____

Há quanto tempo vive nessa região? _____

Com quem mora? () pais () avós () parentes () amigos () companheiro/a
 () sozinho/a () Outros: _____

Escola

Descreva o nome, local e tipo de escola que frequentou em cada período:

a) Educação Infantil

Período: _____

Escola/Local: _____

Escola pública () Escola particular ()

b) Ensino Fundamental

Período: _____

Escola/Local: _____

Escola pública () Escola particular ()

Ensino regular () Educação de Jovens e Adultos - EJA ()

c) Ensino Médio

Período: _____

Escola/Local: _____

Escola pública () Escola particular ()

Ensino regular () Educação de Jovens e Adultos - EJA ()

Concluído () Em andamento ()

c) Educação Superior

Período: _____

Escola/Local: _____

Escola pública () Escola particular ()

Concluído () Em andamento ()

Situação atual:

Somente estuda () Estuda e trabalha () Somente Trabalha () Não trabalha e não estuda ()

Como vai para a escola?

() a pé () bicicleta () ônibus () moto () carro de familiares () outros

Como vai para o trabalho?

() a pé () bicicleta () ônibus () moto () carro de familiares () outros

O que pretende fazer quando concluir os estudos? _____

Você pretende ingressar na educação superior? () sim () não

Se sim, em qual área? _____

Você é o único ou o principal responsável pelo sustento da sua família?

Sim () Não ()

Sua renda mensal é oriunda de:

() Trabalho com carteira assinada () Ajuda dos pais/familiares () Trabalho informal

() Outra: _____

Qual é o valor da sua renda mensal? _____

Em que você gasta a sua renda mensal? _____

Caso esteja trabalhando, qual profissão/atividade que está exercendo? _____

Caso esteja trabalhando, tem dedicação de quantas horas semanais? _____

Escolaridade da mãe:

Primeiro Grau/ Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Segundo Grau/ Ensino Médio: completo () incompleto ()

Educação superior: completo () incompleto ()

Profissão da mãe: _____ Renda mensal: _____

Escolaridade do pai:

Primeiro Grau/ Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Segundo Grau/ Ensino Médio: completo () incompleto ()

Educação superior: completo () incompleto ()

Profissão do pai: _____ Renda mensal: _____

Vida religiosa /participação /lazer:

Você faz parte de algum grupo dentro ou fora da comunidade?

() Esportivo (time de futebol)

Religioso (grupo de jovens de igreja/organizações religiosas)

Outros

Não participo de nenhum grupo

Ingressou em algum grupo ou projeto social cultural? sim () não ()

Se sim, quando? _____

Se sim, quais são as principais atividades realizadas pelo grupo ou projeto da (o) qual participa? _____

Quantas vezes na semana costumam se encontrar? _____

Onde costumam se encontrar? _____

Lazer preferido: _____

Você tem telefone celular? () Sim () Não

Você tem acesso ao computador?(marque a mais aplicável)

a) Sim, para lazer e trabalhos escolares.

b) Sim, para trabalhos profissionais.

c) Sim, para outros fins.

d) _____ () _____ Não

Você utiliza internet? () sim () não

Em caso afirmativo, indique o local (marque mais de uma alternativa, se necessário):

a) Em casa

b) No trabalho

c) Em uma LAN house

d) Pelo celular

e) outros: especificar _____

Quanto tempo costuma acessar a internet? _____

Você participa de alguma rede social? () sim () não

Se sim, qual (is) _____

Trajatória infracional

Idade do primeiro ato infracional _____

Qual o tipo do ato _____

Idade da primeira apreensão na DCA _____

Idade da primeira sentença _____

Tipo da primeira medida:

LA () PSC () Semiliberdade () Internação ()

Tipo da última medida:

LA () PSC () Semiliberdade () Internação ()

Período em que esteve cumprindo medida socioeducativa. _____

Período que cumpriu a última medida socioeducativa _____

Idade que parou de cometer atos infracionais. _____

Obrigado pelo preenchimento!

APÊNDICE E – GLOSSÁRIO DA LINGUAGEM DOS JOVENS ENTREVISTADOS

155: cometer roubo.

157: cometer roubo e furto usando arma de fogo.

33: traficar.

A casa caiu: algo deu errado, foi pego em flagrante.

Abrir a mente: pensar refletir.

Bagulho: droga.

Cabuloso: algo surreal.

Cair na pilha: ser influenciado por alguém.

Caiu pra dentro: brigar embate físico.

Corre: refere-se a prática e sequência de atos infracionais ou realização de uma tarefa.

Entrar na mente: influenciar negativamente ou positivamente.

Fazer o corre: cometer um delito.

Fissura: vontade muito grande de usar drogas.

Frevo: festa farra.

Guerra: conflito entre grupos de jovens da mesma região ou outros locais e rixas e brigas entre gangues rivais.

Inimigo: forças do mal.

Jega: cama do alojamento.

Libera: dia que foi liberado de uma sentença.

Liberdade cantou: liberdade chegou.

Lombra: efeito de substância psicoativa.

Nóia – doidão: efeito (ou estar sob o efeito) de substância psicoativa.

Pagar pau: admiração, respeito por alguém.

Passando pano: proteger, fingir que nada aconteceu.

Pivete: jovem ou menino de periferia geralmente envolvido no crime.

Quebrada: região onde muitos jovens residem, local de moradia, bairro, periferia.

Rainha: mãe.

Rodar: ser preso (ou internado) ao cometer atos infracionais.

Servidão cabuloso: uma quantidade considerável.

Tá ligado: expressão que denota atenção.

Tocar o terror: bagunçar.

Tranca: estar dentro do alojamento (módulo) trancado.

Vacilo: atitudes impulsivas.

Vida louca: vida desregrada a base de drogas.

Xerifagem: liderança.

ANEXO A – REGISTRO DE MENSAGENS PARA SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

23/02/2023 08:16

Gmail - Solicitação para autorização de pesquisa



Livia de Souza <livia.ssouza12@gmail.com>

Solicitação para autorização de pesquisa

5 mensagens

Livia de Souza <livia.ssouza12@gmail.com>
Para: vemse@tjdft.jus.br

22 de abril de 2021 às 18:27


Prezados (as), boa tarde!

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE), e desenvolvo uma pesquisa de doutorado, orientada pela Profa. Dra. Wivian Weller intitulada — Visões de Mundo e Projetos de Vida dos Jovens Privados de Liberdade no DF: Narrativas de Egressos e Reincidentes na Medida Socioeducativa de Internação. A pesquisa tem como objetivo geral compreender como jovens egressos do sistema socioeducativo que romperam com as reiterações infracionais e jovens com reentradas no sistema, constroem suas visões de mundo e pensam seus projetos de vida. Seguindo as orientações para estudantes sobre os procedimentos de pesquisas e acesso a dados da VEMSE, segue em anexo a autorização para a execução da pesquisa e coleta de dados junto a VEMSE.

Desde já, agradeço a atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Livia Souza

 **Autorizacao_Pesquisa_Vara de Execução de Medidas Socioeducativas_Livia.pdf**
161K

VEMSE - Vara de Medidas Socioeducativas <vemse@tjdft.jus.br>
Para: Livia de Souza <livia.ssouza12@gmail.com>

22 de abril de 2021 às 18:46

Boa noite, Lívia

A sua solicitação foi encaminhada para a Assessoria Jurídica desta VEMSE para a apreciação da magistrada, Dra. Lavínia Tupy. Tão logo isso ocorra aquela Unidade entrará em contato.

Att,

Elda Pereira

De: Livia de Souza <livia.ssouza12@gmail.com>

Enviado: quinta-feira, 22 de abril de 2021 18:27

Para: VEMSE - Vara de Medidas Socioeducativas <vemse@tjdft.jus.br>

Assunto: Solicitação para autorização de pesquisa

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Livia de Souza <livia.ssouza12@gmail.com>

25 de novembro de 2021 às 15:08

Para: VEMSE - Vara de Medidas Socioeducativas <vemse@tjdft.jus.br>

Prezados (as)

Boa tarde!

Em abril deste ano, enviei a solicitação de pesquisa conforme orientação para estudantes sobre os procedimentos da pesquisa.

Já tenho os nomes dos jovens participantes da pesquisa. Todos egressos do sistema socioeducativo e maiores de idade.

Gostaria de ter um retorno sobre a solicitação enviada.

Desde já, agradeço a atenção.

23/02/2023 08:16

Gmail - Solicitação para autorização de pesquisa

Livia

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Livia de Souza <livia.ssouza12@gmail.com>

7 de março de 2022 às 13:51

Para: VEMSE - Vara de Medidas Socioeducativas <vemse@tjdft.jus.br>, newton.junior@tjdft.jus.br

Prezados (as) , boa tarde!

Reencaminho uma solicitação de abril do ano de 2021, sobre possível coleta de dados para o desenvolvimento de uma pesquisa de Doutorado da Faculdade de Educação (UNB).

Seguindo as orientações para estudantes sobre os procedimentos de pesquisas e acesso a dados da VEMSE, segue em anexo a autorização para a execução da pesquisa e coleta de dados junto a VEMSE.

Devido ao período pandêmico, peço somente a autorização para ter acesso à visualização de alguns processos judiciais de jovens que entrevistei egressos do sistema socioeducativo no DF.


Reitero que estes dados são de suma importância para compor um capítulo documental da pesquisa, tendo em vista que a metodologia da pesquisa foi alterada devido à pandemia que dificultou o acesso às unidades de internações bem como a proximidade com os jovens.

Conto com a colaboração de vocês e estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida sobre a temática de pesquisa.

Atenciosamente

Livia Souza.

[Texto das mensagens anteriores oculto]

 **Autorizacao_Pesquisa_Vara_Medidas.pdf**
161K

VEMSE - Vara de Medidas Socioeducativas <vemse@tjdft.jus.br>

7 de março de 2022 às 14:34

Para: Livia de Souza <livia.ssouza12@gmail.com>

Boa tarde.

Recebido e encaminhado ao setor responsável para as devidas providências.

At.te.,
Ellen Antunes.
VEMSE.

De: Livia de Souza <livia.ssouza12@gmail.com>

Enviado: segunda-feira, 7 de março de 2022 13:51

Para: VEMSE - Vara de Medidas Socioeducativas <vemse@tjdft.jus.br>; Newton Rodrigues Freire Junior - VEMSEDF <newton.junior@tjdft.jus.br>

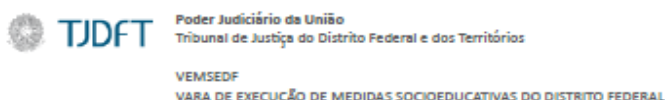
Assunto: Re: Solicitação para autorização de pesquisa

[Texto das mensagens anteriores oculto]

**ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA JUNTO À
JUÍZA TITULAR DA VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS
DA VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DO DISTRITO FEDERAL**

24/02/2023 16:05

SEI/TJDF - 2815040 - Decisão



Processo SEI 0004957/2023

AUTORIZAÇÃO

Autorizo LÍVIA SILVA DE SOUZA, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE), a realizar pesquisa no âmbito desta Vara de Execução de Medidas Socioeducativas, com permissão para consulta a [documentos/processos virtuais](#) e acesso à Serventia Judicial, para realizar a análise dos documentos/processos, além de acesso ao Banco de Dados da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal - SUBSIS/SEJUS, para acesso aos dados dos socioeducandos, a fim de subsidiar a elaboração de sua tese de mestrado, sob orientação da Prof^a. Dra. Wivian Weller, com o tema "*Visões de Mundo e Projetos de Vida dos Jovens Privados de Liberdade no DF: Narrativas de Egressos e Reincidentes na Medida Socioeducativa de Internação*".

Conforme apresentado no pedido, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como jovens egressos do sistema socioeducativo que romperam com as reiterações infracionais e jovens com reentradas no sistema, constroem suas visões de mundo e pensam seus projetos de vida. Para tanto, é de suma importância conhecer o perfil e a trajetória dos jovens egressos das unidades de internação socioeducativas do DF, sendo necessária a análise de documentos que acompanham e orientam o processo do jovem no sistema socioeducativo, em especial o Plano Individual de Atendimento (PIA); análise dos Processos Judiciais finalizados dos egressos das unidades de internação participantes da pesquisa; entrevistas individuais com jovens egressos que possuem reentradas no sistema socioeducativo e jovens que romperam com o ciclo de reiterações infracionais.

As datas das visitas à Serventia Judicial da VEMSE deverão ser agendadas previamente com a Diretora do Cartório, por intermédio do e-mail institucional deste Juízo (vemse@tjdft.jus.br) ou telefone (3103-3362). A pesquisadora deverá informar quais os processos que deseja ter acesso, estabelecendo critérios objetivos para a triagem dos processos. As datas das visitas juntos à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo deverão ser agendadas previamente com a própria SUBSIS e a pesquisadora se compromete a respeitar, no que couber, as orientações elaboradas pela Seção de Comunicação Institucional da Vara da Infância e da Juventude (anexas), bem como as determinações exaradas pela Diretora do Cartório e pela própria SUBSIS/SEJUS.

Ressalvo, ainda, que deverá sempre ser observado o disposto no art. 143 do Estatuto da Criança e do Adolescente, sobre a vedação à divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

24/02/2023 16:05

SEI/TJDFT - 2815040 - Decisão

A presente autorização tem validade de 1 ano, a contar da presente data.

LAVINIA TUPY VIEIRA FONSECA
Juíza de Direito
Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal

VEMSEDF, assinado eletronicamente na data abaixo consignada.



Documento assinado eletronicamente por Lavinia Tupy Vieira Fonseca, Juiz(a) de Direito, em 24/02/2023, às 14:50, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.tjdft.jus.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&lang=pt_BR&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador 2815040 e o código CRC C87A7581.



0004957/2023

2815040v2

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA JUNTO À SECRETARIA DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E CIDADANIA DO DISTRITO
FEDERAL

Núcleo Gestor Distrital da Escola Nacional de Socioeducação

Autorização - SEJUS/SUBSIS/EDS/NUGEDS

Autorização para Pesquisa no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal

Trata-se de Pesquisa do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob responsabilidade da doutoranda LÍVIA SILVA DE SOUZA, matrícula 180143107, orientanda da Profª Dra. Wivian Weller.

O estudo intitulado “Visões de Mundo e Projetos de Vida dos Jovens Privados de Liberdade no DF: Narrativas de Egressos da Medida Socioeducativa de Internação” almeja compreender como jovens egressos do sistema socioeducativo, que romperam com as reiterações infracionais e jovens com reentradas no sistema, constroem suas visões de mundo e pensam seus projetos de vida.

Conforme arcabouço metodológico, o estudo pretende realizar pesquisa documental que possibilite identificar: a trajetória de 6 (seis) adolescentes egressos, o ano em que estiveram vinculados à medida, o período, os tipos de medidas que eles cumpriram, as unidades socioeducativas que eles passaram.

Nesse sentido, para obtenção dos dados requeridos, foi encaminhado memorando 109962595 à Coordenação da Central de Vagas (COORCV) solicitando manifestação de viabilidade sobre o estudo. Em resposta ao pleito, a Coordenação supracitada retornou 109970923 com as informações requeridas.

Importa salientar o consentimento da VEMSE 107954808 sobre o estudo em tela e que essa pesquisa se adequa aos parâmetros sugeridos por esta Subsecretaria para o deferimento setorial.

Assim, diante do exposto e conforme sinalização de viabilidade da Coordenação da Central de Vagas, manifesta-se anuência para acesso aos dados requeridos.

A presente autorização segue com cópia à pesquisadora interessada.

Atenciosamente,

Krisley Queiroz

De acordo,

Dayane Silva Rodrigues

Informações Complementares aos Pesquisadores

Caberá aos pesquisadores e às pesquisadoras:

1. Realizar o agendamento da pesquisa junto às unidades socioeducativas por meio de contatos telefônicos ou e-mail disponibilizados pela SUBSIS;
2. Contatar a unidade com antecedência mínima de 24h para confirmação da atividade, ciente de

que a unidade poderá, de forma discricionária, solicitar o reagendamento ou suspensão da atividade, conforme necessidades da rotina da instituição;

3. Garantir que todo material coletado seja utilizado somente na pesquisa acadêmica, garantindo o anonimato e o sigilo das informações prestadas;
4. Conhecer e cumprir a legislação de proteção aos direitos de crianças e adolescentes, especialmente no que compete à proteção de dados e de imagem. Ressalta-se que é vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua a autoria de ato infracional e, portanto, também é vedada a referência ao nome, apelido, à filiação, ao parentesco, à residência e, inclusive, às iniciais do nome e sobrenome dos adolescentes do sistema socioeducativo. O descumprimento desta vedação implica em infração administrativa (Lei 8.069/90, artigos 143 e 247);
5. Acompanhar e responsabilizar-se pelos efeitos interventivos produzidos no pesquisar e no contato com o público participante da investigação;
6. Observar os princípios éticos envolvidos na pesquisa com seres humanos, com normatização definida pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Constituem pontos fundamentais de tal resolução as seguintes disposições:
 - Respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
 - Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos, e garantindo que danos previsíveis serão evitados;
 - Relevância social da investigação, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária.
7. Por fim, recomenda-se aos pesquisadores e pesquisadoras, compromisso ético relacionado à comunicação dos resultados e divulgação dos produtos da pesquisa, para além do contexto acadêmico, tornando o conhecimento produzido acessível, portanto, dirigido aqueles que participaram da investigação como fonte de dados e informação. Dessa forma, sugere-se a devolutiva do estudo para a unidade onde foi realizada a pesquisa e para a SUBSIS pelo endereço eletrônico: nucleogestoreds@gmail.com



Documento assinado eletronicamente por **DAYANE SILVA RODRIGUES - Matr.0195059-2**, Diretor(a) da Escola Distrital de Socioeducação, em 13/04/2023, às 14:23, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
 verificador= **110308545** código CRC= **91047045**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

**ANEXO D – TERMO DE SIGILO E COMPROMISSO DA SECRETARIA DE
JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL**

TERMO DE COMPROMISSO E SIGILO

Eu Livia Silva de Souza pesquisador(a) do(a) Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação de Brasília UNB matrícula 180143107 CPF 04971697624 RG 11674700 Órgão Expedido SSP doravante denominado(a) PESQUISADOR(A).

A atividade que será desenvolvida trata-se de reconstruir a trajetória de 06 jovens egressos do sistema socioeducativo do DF.

São objetivos da pesquisa:

Analisar como o direito à educação escolar foi constituído para jovens em conflito com a lei no Brasil, destacando as normatizações atuais e a política do Distrito Federal.

Compreender, nas biográficas de jovens que cumpriram medida socioeducativa de internação os motivos, fatores, e ou acontecimentos que possibilitaram ou não mudança de seus destinos de vida e a elaboração de novos projetos.

explicitar como os jovens experienciam o sistema socioeducativo e se percebem como jovens egressos do sistema socioeducativo

Identificar como a trajetória escolar perpassa as experiências de jovens egressos do sistema socioeducativo do DF.

A pesquisa prevê os seguintes procedimentos metodológicos:

- 1- Entrevistas narrativas biográficas com 06 jovens egressos do Sistema Socioeducativo de Internação. A saber:
- 2- Pesquisa documental nos processos judiciais da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas;
- 3- Pesquisa documental na base de dados da SEJUS que indique a trajetória destes jovens no sistema bem como o ano e período do cumprimento de todas as medidas socioeducativas.

As atividades serão desenvolvidas sob a orientação do(a) Professor(a) Wivian Jany Weller – e-mail: wivian.unb@gmail.com

CONSIDERANDO:

a) Que o(a) PESQUISADOR(A) desenvolverá atividades junto à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania e que terá acesso às informações técnicas restritas ou confidenciais no âmbito do Sistema Socioeducativo,

b) Firma o(a) PESQUISADOR(A) o presente Termo de Sigilo, mediante as cláusulas e condições a seguir:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

É objeto do presente termo o sigilo pelo (a) PESQUISADOR(A) em relação a qualquer “Informação Sigilosa” a que tiver acesso no exercício de suas atividades junto à SEJUS, sob pena de infração.

CLÁUSULA SEGUNDA - DO CONCEITO

A expressão “Informação Sigilosa” abrange toda a informação relativa às atividades desenvolvidas na SEJUS a que o(a) PESQUISADOR(A) tenha acesso, sob a forma

escrita, verbal ou por quaisquer outros meios de comunicação, inclusive eletrônicos.

§1º São sigilosas as informações relativas a atos judiciais, administrativos e policiais que digam respeito a adolescentes e jovens a quem se atribua autoria de ato infracional.

§2º São sigilosas as informações que possam comprometer a segurança dos adolescentes, servidores e da comunidade.

§3º Não será considerada "Informação Sigilosa" aquela que estiver sob domínio público antes de ser revelada ou disponibilizada ao(a) PESQUISADOR(A) ou a que for tornada pública pela Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DO(A) PESQUISADOR(A)

a) Manter sob o mais estrito sigilo dado e informações confidenciais referentes à pesquisa, não podendo direta ou indiretamente identificar servidores, adolescentes ou jovens participantes;

b) Manter a "Informação Sigilosa" sob sigilo, usando-a somente para os propósitos do exercício de suas atividades junto à SEJUS, com a exclusão de qualquer outro objetivo;

c) Não fazer cópia ou registro por escrito sobre qualquer parte da "Informação Sigilosa" e garantir que esta esteja protegida de forma adequada contra revelação, cópia, registro ou uso indevido e não autorizado;

d) Devolver todos os documentos relacionados à "Informação Sigilosa", incluindo cópias, tão logo solicitado pela SEJUS;

e) Não reclamar a qualquer tempo posse de direito relativo ao uso de produtos ou processos derivados da "Informação Sigilosa";

f) Disponibilizar à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania os dados/informações coletadas nas Unidades do Sistema Socioeducativo, por meio do e-mail: nucleogestoreds@gmail.com;

g) Enviar a devolutiva das atividades desenvolvidas e seus produtos finais à SEJUS, por meio do e-mail: nucleogestoreds@gmail.com, a fim de que os resultados possam ser incluídos em Banco de Dados próprio da SUBSIS e, caso solicitado, promover apresentação presencial dos resultados;

h) Utilizar todo o material coletado somente na pesquisa acadêmica, garantindo o anonimato dos participantes e o sigilo das informações prestadas. Ressalta-se que é vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional e que, portanto, encontra-se **vedado o registro áudio-fotográfico**, bem como referência a nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome dos adolescentes e jovens do sistema socioeducativo (Art. 143, Lei nº 8069/1990). O descumprimento desta vedação implica em infração administrativa conforme estabelece o Art. 247 da Lei nº 8069/1990:

"Art. 247 - Divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo a criança ou adolescente a que se atribua ato infracional;

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

§ 1º Incorre na mesma pena quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação, direta ou indiretamente.

§ 2º Se o fato for praticado por órgão de imprensa ou emissora de rádio ou televisão, além da pena prevista neste artigo, a autoridade judiciária poderá determinar a apreensão da publicação.”

Pelo não cumprimento do presente Termo de Compromisso e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções que poderão advir, inclusive a suspensão imediata da pesquisa.

Brasília, 08 de março de 2023



PESQUISADOR

De acordo,



ORIENTADOR

ANEXO E – CÓDIGOS PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOS DO MÉTODO DOCUMENTÁRIO⁷⁰

Y:	Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2)
Am / Bf:	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se "m" para entrevistados do sexo masculino e "f" para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subsequentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm = <i>Carlos</i>);
?m ou ?f:	Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo);
(.)	Pausa curta (menos de um segundo);
(2)	Pausa (o número entre parêntesis expressa o tempo de duração da mesma);
┌	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação (ver: Inserir símbolo no programa MS-Word).
;	Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz;
.	Ponto: forte diminuição do tom da voz;
,	Vírgula: leve aumento do tom da voz;
?	Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz;
-tava	Submissão de parte inicial da palavra (estava = -tava);
exem-	Submissão de parte final da palavra;
assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada;
<u>exemplo</u>	Palavra pronunciada de forma enfática;

⁷⁰ Modelo desenvolvido por Ralf Bohnsack e outros pesquisadores da Freie Universität Berlin, Alemanha e adaptações para a língua portuguesa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GERAJU (FE/UnB). Publicado em: WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa. Revista de Educação da USP. São Paulo, vol.32, no.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>.

exe:::mplo	Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra);
°exemplo°	Palavra ou frase pronunciada em voz baixa;
exemplo	Palavra ou frase pronunciada em voz alta;
(exemplo)	Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis;
()	Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase);
@exemplo@	Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba (pode-se utilizar também símbolos smiles);
@(2)@	Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala;
©exemplo©	Palavras ou frases pronunciadas entre choro (pode-se utilizar também símbolos smiles);
©(5)©	Número entre sinais expressa a duração de um momento de choro e interrupção da fala (pode-se utilizar também símbolos smiles);
((barulho))	Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((ruídos externos)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos)).

Sinais de feedback afirmativo: “mhm” ou “ahã”

Vícios de linguagem: “eh” ou né:

Obs.: Os sinais de *feedback* afirmativo devem ser transcritos pois fazem parte da interação existente durante uma entrevista narrativa ou grupo de discussão. Nas entrevistas também é comum as pessoas empregarem o “eh” como uma espécie de pausa entre a frase anterior e a seguinte ou ainda o “né” ao final de uma frase. Esses elementos também devem ser transcritos.

ANEXO F – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP/UNB

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NO DISTRITO FEDERAL: NARRATIVAS DE EGRESSOS E REINCIDENTES NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Pesquisador: Livia Silva de Souza

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46994021.6.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.810.163

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa intitulado "Jovens Privados de Liberdade no Distrito Federal: Narrativas de Egressos e Reincidentes na Medida Socioeducativa de Internação" visa à compreensão de como jovens egressos do sistema socioeducativo que romperam com o ciclo de reiterações infracionais e jovens com reentradas no sistema e em final de medida de internação no DF constroem suas visões de mundo e pensam seus projetos de vida. Para tal, será empregado o método documentário e o procedimento de entrevistas narrativas com os jovens participantes (todos maiores de idade). As entrevistas narrativas serão realizadas em locais não institucionais, uma vez que estes jovens estão fora das instituições de internações. Eles serão recrutados a partir de uma rede de contatos que a Pesquisadora desenvolveu com jovens egressos do sistema socioeducativo ao longo de diversos trabalhos feitos nesta área ao longo dos anos.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da Pesquisa é Compreender como jovens egressos do sistema socioeducativo que romperam com as reiterações infracionais e jovens com reentradas no sistema constroem suas visões de mundo e pensam seus projetos de vida.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A Pesquisadora identificou, como possível risco, "a exposição da identidade dos jovens egressos do sistema socioeducativo bem como a divulgação de atos judiciais e administrativo que digam

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 4.810.163

respeito aos jovens que cometeram atos infracionais". Para minimizá-lo, a Pesquisadora ressalta que "pretende-se assegurar o anonimato dos sujeitos participantes do estudo, a não divulgação de nomes e fatos que possam comprometer a identidade e segurança dos jovens participantes".

Sobre os benefícios da Pesquisa, é citado que "A compreensão da trajetória e realidade social de jovens egressos do sistema socioeducativo pode contribuir na fomentação de uma política de egresso, ainda inexistente no Distrito Federal, bem como na proposição de novas ações para a política pública de escolarização para os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no DF."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1734433.pdf	18/05/2021 10:07:13		Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisa.docx	18/05/2021 10:06:12	Livia Silva de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Brochura_Pesquisa.docx	16/05/2021 14:44:28	Livia Silva de Souza	Aceito
Outros	Instrumento_Coleta_Dados.docx	16/05/2021 14:43:56	Livia Silva de Souza	Aceito
Outros	Carta_Etica.docx	16/05/2021 14:37:07	Livia Silva de Souza	Aceito
Outros	Curriculo_Wivian.pdf	16/05/2021 14:34:56	Livia Silva de Souza	Aceito
Outros	Curriculo_Livia.pdf	16/05/2021	Livia Silva de Souza	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.810-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.810.163

Outros	Curriculo_Livia.pdf	14:30:29	Livia Silva de Souza	Aceito
Outros	Justificativa_termo_aceite.docx	16/05/2021 14:28:59	Livia Silva de Souza	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.doc	16/05/2021 14:25:23	Livia Silva de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_TCLE.doc	16/05/2021 14:23:45	Livia Silva de Souza	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/04/2021 17:53:10	Livia Silva de Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 28 de Junho de 2021

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

ANEXO G – PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO DO ADOLESCENTE (PIA)

SIPIA - SINASE		Pag. ()
SDH	Plano Individual de Atendimento do Adolescente	
Código Sinase:		Data de Elaboração do PIA: 02/10/2018
Local da avaliação:	DF - UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SANTA MARIA MASCULINO - UISM	
Adolescente:		Dt. Nascimento: 22/02/2002
Nome da Mãe:		
Técnico 1:		
Técnico 2:		
Técnico 3:	Não preenchido	
Orientador:	Não preenchido	

CONHECENDO O ADOLESCENTE

Equipe de referência responsável pela condução e acompanhamento do processo socioeducativo:
 O adolescente está sendo acompanhado por equipe técnica de referência composta por um Pedagogo e um Assistente Social.

Levantamento do contexto sociofamiliar:
 reside com seus genitores, Sra. e Sr. , casados há 19 anos, e com seu irmão 5 anos de idade. A família é proprietária de uma , todos os membros da família laboram na empresa. O jovem trabalhava, quando em liberdade, na empresa como auxiliar de entrega e a mãe como secretária. A família reside em casa própria, de alvenaria, composta por três quartos, sala, cozinha, varanda, garagem e dois banheiros. O socieducando tem uma irmã chamada ' (18 anos), a qual tem um filho chamado (5 meses), não mora com a família e trabalha como Jovem Aprendiz no Núcleo de Atendimento Inicial (NAI). Segundo o jovem e sua genitora, todos possuem boa convivência.

Composição familiar:
 Socieducando, (16 anos); genitora, (35 anos); genitor, (37 anos); irmão (5 a nos); irmã, (18 anos); e Yuri (5 meses).

Convívio familiar: Mora com o Pai e Mãe

Renda familiar:

Quantidade de Integrantes da Família: 6 **Quantidade de Filhos do Adolescente:** 0

Levantamento da prática/histórico infracional:
 relata várias passagens pelo Sistema Socieducativo por: roubo, briga, danos ao patrimônio público. Sua última admissão foi por roubo de carro, sendo sentenciado a cumprir medida de internação. O jovem afirma que havia decidido não se envolver mais em problemas, entretanto a vontade de sentir adrenalina foi mais forte e ele efetuou um roubo de veículo. afirma que não há necessidade financeira como motivo para tais atos, os comete motivado pela necessidade de sentir adrenalina e vontade de dirigir. A família afirma que sabia do envolvimento nos atos infracionais anteriores ao último e que acreditava que estava cumprindo a semiliberdade com o objetivo de não infracionar mais. Entretanto, o jovem cometeu ato infracional análogo ao roubo. O jovem afirma que foi coisa de momento, que não pensou nas consequências na hora ou se era algo errado.

ESTUDO DE CASO SITUACIONAL

EIXO SAÚDE

Histórico clínico:
 Durante atendimento a mãe relatou que durante a infância o jovem tinha crises de bronquite e asma. O socioeducando foi acometido por uma pneumonia, quando criança, a qual foi tratada e o jovem curado. Este ano, o socieducando foi acometido por DST, passou por procedimentos de cauterização e está curado da mesma.

Avaliação clínica multiprofissional:
 Não preenchido

Avaliação de especialidade ? Quais?
 Não preenchido

SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

SDH

Plano Individual de Atendimento do Adolescente**Relato de maus tratos? (Discriminar)**

Sim. O socioeducando passou algumas horas amarrado sendo molhado e levando choques elétricos, por parte de seus pares dentro do quarto do módulo de convivência (na época, ocorrido no módulo 4). Ele afirma que tudo começou como uma brincadeira, porém tomou proporções que ficaram fora de seu controle. Assim que percebido pela equipe de segurança, a situação foi resolvida e os devidos encaminhamentos feitos, conforme ocorrência 154/2018 Unidade de Internação de Santa Maria.

Faz uso de medicação controlada? Quais?

Não.

Uso de drogas:

Utiliza Frequentemente

Drogas utilizadas:

ÁLCOOL, INALANTES (COLA, SOLVENTES), MACONHA, CIGARRO, OUTRAS DROGAS

Observações (drogas):

O jovem relata o uso de "Lança-perfume", todas as vezes que vai a alguma festa. Ressalta-se que, segundo o socioeducando, ele participava quase que diariamente de festas quando estava em liberdade.

Presença de laudo médico? (CID)

Não.

EIXO EDUCAÇÃO

Alfabetizado: Sim

Escolaridade: Ensino Fundamental (9 anos) - 6º Ano

Matriculado? Sim

Situação Escolar: Matriculado e freqüenta

Última escola frequentada (endereço):

CEF 02 Estrutural.

Transferência escolar? Sim.

Carteira de estudante? Não.

Motivo de desistência:

Não preenchido

Reprovação? Sim.

Motivo de reprovação:

Dispersão durante as aulas, dificuldade de concentração, com indícios de TDAH.

Histórico escolar:

Sempre estudou em escola pública e não relata dificuldades ao longo de sua vida. Sua primeira reprovação ocorreu em 2013, no 6º ano. Reprovou 4 vezes a o referido ano.

A genitora afirma que o jovem possui laudo de "Déficit de atenção" e que o mesmo deveria tomar medicação, a qual o socioeducando se negava. Entretanto o jovem manifestou em atendimento a vontade de retomar o tratamento e tomar as medicações prescritas pelo médico.

Avaliação Psicopedagógica:

Não possui.

Evolução:

Atualmente o socioeducando relata estar tendo muitos problemas de convivência na escola da Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) por ser "X9", tratando-se de ameaças de vários módulos da unidade socioeducativa, tem evitado ir à escola. Esta tramitando atualmente um processo para sua transferência para unidade diferente da atual para prosseguimento nos estudos com preservação de sua integridade física.

EIXO INICIAÇÃO PROFISSIONAL/MUNDO DO TRABALHO

Situação profissional: Não Trabalha Atualmente

Tem currículo? Não.

Profissão que gostaria de seguir:

Administrador de empresas

Já participou de curso? Quais?

Não.

SIPIA - SINASE

Pag. 1 Rub3

SDH

Plano Individual de Atendimento do Adolescente**Local:**

Não preenchido.

Cursos anteriores:

Não preenchido

Turno: Não preenchido**Certificados:**

Não preenchido

EIXO CRENÇA RELIGIOSA**Crença:** PROTESTANTE**Detalhes:**

O jovem se diz cristão e não frequenta nenhum templo religioso. Por vezes acompanha sua mãe na igreja evangélica que a família frequenta.

EIXO RELAÇÕES AFETIVAS, DE AMIZADES E DE GÊNERO

O adolescente relata não ter relacionamento sério com nenhuma garota, mas que possui vários relacionamentos ao mesmo tempo. O adolescente, segundo ele, tem suas relações familiares restritas ao núcleo familiar. O jovem afirma que possui vários colegas, alguns envolvidos em alguma prática infracional e outros não.

EIXO LAZER

Afirma sair com a família para comer, viajar (3 ou 4 vezes ao ano) e assistir filmes em casa.

EIXO CULTURA

A família possui condições sociofinanceiras boas para o acesso a cultura em sentido amplo, no entanto, o que foi relatado pelo adolescente é apenas as festas como lazer, sendo o campo da cultura negligenciado pelo jovem.

EIXO ESPORTE

Tem interesse em praticar tênis, vôlei e ping-pong.

EIXO SONDAGEM DAS APTIDÕES, HABILIDADES E MOTIVAÇÕES

O socioeducando relata aptidão para trabalhar como serralheiro, para os esportes relatados no item anterior, para o estudo na área de administração (deseja fazer um curso superior) e para a administração de negócios (diz querer se formar na citada faculdade para futuramente administrar a empresa da família, a qual herdará no futuro).

EIXO ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO FAMILIAR

Afirma sair com a família para comer, viajar (3 ou 4 vezes ao ano) e assistir filmes em casa.

EIXO INCLUSÃO DA FAMÍLIA EM PROGRAMAS DE GOVERNO

Segundo a genitora, a família é beneficiária do programa Bolsa Família, recebendo mensalmente o valor de R\$ 178,00.

CONSTRUINDO METAS COM O ADOLESCENTE A PARTIR DO ESTUDO DE CASO

Plano Individual de Atendimento do Adolescente

	Diagnóstico situacional do adolescente e percepções da equipe	Metas construídas a partir de demandas/objetivos declarados pelo adolescente
Saúde	O jovem faz uso de drogas que trouxeram diversos prejuízos para sua vida. O déficit de atenção, o qual já foi diagnosticado, tem atrapalhado o jovem em seu desenvolvimento escolar.	Ler textos sobre as consequências do uso de drogas. Retomar o uso de medicação para o déficit de atenção.
Educação	O jovem está matriculado e frequentando a escola CED 310 de Santa Maria (escola vinculante da UISM).	Manter frequência escolar satisfatória. Esforçar-se para ser aprovado. Participar ativamente e positivamente da aula. Relatar aos professores ou orientadores pedagógicos, quando houver, acerca das dificuldades porventura detectadas por ele.
Iniciação Profissional /Mundo Trabalho	Trabalhava como auxiliar de serralheiro na empresa do pai quando estava em liberdade.	Participar, conforme disponibilidade da unidade socioeducativa, de oficinas profissionalizantes.
Crença religiosa	O jovem se declara cristão e não frequenta nenhum templo religioso.	Participar de cultos, conforme disponibilidade da unidade socioeducativa.
Relações Afetivas, de Amizade e de Gênero	Tanto o jovem quanto a genitora afirmam que o socioeducando possui boa relação com seus familiares.	Zelar pela boa convivência com sua família, assim como valorizar e refletir sobre o convívio familiar durante as visitas. Evitar problemas de convivência na Unidade.
Cultura e lazer	O jovem tem interesse em música.	Participar das atividades propostas pela Unidade.
Esporte	Gosta de praticar Tênis, Vôlei e Ping-pong.	Praticar atividades esportivas conforme disponibilidade pela unidade socioeducativa.
Sondagem das Aptidões, Habilidades, Interesses e Motivações	O socioeducando tem habilidade para trabalhos manuais.	Participar de oficinas voltadas para trabalhos manuais, conforme disponibilidade pela unidade socioeducativa.
Atividades de Integração Familiar	Sair para comer, viajar e assistir filmes em família.	Atendimentos visando a valorização do momento da visita e quando possuir benefícios de saída, aproveitá-los para fortalecimento dos vínculos familiares.
Inclusão da família em Programas de Governo	A família é beneficiária do Programa Bolsa Família.	Sem metas.

ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO DO ADOLESCENTE

Considerações da equipe multidisciplinar de referência:

O socioeducando aparenta tranquilidade e arrependimento quanto ao ato infracional cometido. O jovem possui planos para além da medida socioeducativa. Ofreceu violência física dos jovens que estavam em seu quarto, no módulo (4, na época) a que pertencia, atualmente o jovem afirma que tem receio de sair para atividades, pois pediu ajuda e agora é taxado como "x9".

Registro de incidentes disciplinares e/ou sanções/encaminhamentos adotados:

Plano Individual de Atendimento do Adolescente

Não há registros até o momento do cometimento de infrações disciplinares por parte de [redacted] na UISM. Já figurou como vítima de violência.

Visitas familiares, domiciliares e telefonemas:

O jovem recebe visita semanalmente de sua genitora. O pai não o visita devido a problemas emocionais que o levam a passar mal. Ainda não foram realizadas visitas domiciliares.

Registros de fatos positivos/relevantes na evolução da MSE:

O engajamento familiar é percebido como fator extremamente relevante no caso de [redacted], pois seus familiares o visitam, demonstram interesse na participação do processo socioeducativo através de ligações e vindas da genitora à UISM para as ações e atendimentos propostos.

Atividades internas - participação em assembleias, respeito às regras institucionais, atividades programadas pela equipe e outras:

No que tange a atividades internas, há uma dificuldade de sua participação no momento pelo fato de estar acatelado no módulo 5 da UISM, que é destinado todo ele à proteção a integridade física, devido ao fato das ameaças por ser "x9", mas demonstra interesse em fazer as atividades, inclusive cursos. Respeita as normas internas, os servidores e não se envolve em ocorrências no módulo 5.

Atividades externas - participação em atividades culturais, de lazer, esportivas e outras:

No que tange as atividades esportivas, culturais e de lazer há uma dificuldade de sua participação no momento pelo fato de [redacted] estar constantemente sendo ameaçado, mas demonstra interesse em fazer as atividades, pois geralmente são de caráter coletivo, como saraus e as próprias atividades físicas.

Atividades de integração familiar:

Afirma sair com a família para comer, viajar (3 ou 4 vezes ao ano) e assistir filmes em casa quando estava em liberdade.

Medidas específicas de atenção à saúde:

O adolescente relata ter limitações alimentares, como intolerância à lactose e diz não conseguir comer direito às refeições da unidade (marmitas), pois o cheiro da comida o faz embrulhar o estômago, mas que consome os demais lanches sem problemas, quando não há leite. Se faz necessária avaliação quanto as limitações alimentares do adolescente.

Parecer Técnico Interdisciplinar:

Adolescente com muitos fatores socioeconômicos de proteção e muitos pontos favoráveis à sua socioeducação, no entanto, aparenta ter a necessidade de melhorar sua percepção quanto ao modo como deve proceder às suas comunicações (as delações) e elementos na sua linguagem que por vezes podem colocá-lo em situações de risco sem que ele mesmo perceba. Deve receber atendimentos, treinamentos e orientações neste sentido, pois não se trata de adolescente agressivo ou com dificuldades de fala e expressão, e sendo bastante educado. Os pontos de risco são as amizades e o fato de [redacted] as vezes ser suscetível a convites para ações infracionais. carece de treinamento quanto a este respeito (trabalhar a sua resistência).

Impresso em: 02/10/2018

Nome: _____

Nome: _____

Cargo: _____

Cargo: _____

Nome: _____

Nome: _____

Cargo: _____

Cargo: _____

Nome: _____

Nome: _____

Cargo: _____

Cargo: _____

ANEXO H – HISTÓRICO DO ADOLESCENTE SIPIA – SINASE

SIPIA - SINASE

Pag. 1

SDH/PR

Histórico do Adolescente

Cód.Sinase:

NCAD Sipiá:

Adolescente:

Data 17/10/2000

Estimada: Não

Mãe:

Pai:

Atendimentos por Instituições									
Dt. de Entrada	Processo de Apuração	Unidade	Descrição da Medida	Situação da Medida	Dt. de Saída	Motivo da Saída	Observação da Saída	Destino	Infrações
14/10/2014		UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ENC	14/10/2014	Remissão cumulada com LA + PSC	ORGÃO DECISÓRIO: NAIJUD OF. 3981/2014 DESTINO: LIBERADO PARA FAMILIA EM AUDIENCIA	UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	TRÁFICO DE DROGAS
12/09/2013		UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA I	ACOLHIMENTO UAMA CEILANDIA I	ENC	04/10/2016	Encerrada. Encaminhado(a) para Internação	OFÍCIO Nº 13255/15 INFORMA QUE FORAM DECLARADAS EXTINTAS AS MEDIDAS DE LIBERDADE ASSISTIDA E PRESTAÇÃO DE SERVIÇO À COMUNIDADE APLICADAS AO JOVEM.	UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA I	ROUBO
17/02/2015		UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ENC	18/02/2015	Encerrada. Encaminhado(a) Internação Provisória	ÓRGÃO DECISÓRIO: NUPLA OF. S/NR DESTINO; UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SÃO SEBASTIÃO - UIPSS MEMO 184/15 C2/UAI	UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ROUBO / TRÁFICO DE DROGAS
18/02/2015		UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SAO SEBASTIAO - UIPSS	INTERNAÇÃO PROVISÓRIA UIPSS	ENC	12/03/2015	Liberação		UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SAO SEBASTIAO - UIPSS	ROUBO / TRÁFICO DE DROGAS

SIPIA - SINASE

Pag. 2

SDH/PR

Histórico do Adolescente

Dt. de Entrada	Processo de Apuração	Unidade	Descrição da Medida	Situação da Medida	Dt. de Saída	Motivo da Saída	Observação da Saída	Destino	Infrações
22/04/2015		UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ENC	22/04/2015	Liberação	ÓRGÃO DECISÓRIO: NAIJUD OF. 2560/2015 DESTINO: LIBERADO AO RESPONSÁVEL LEGAL EM AUDIÊNCIA	UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	POSSE DE DROGAS
08/06/2015		UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ENC	09/06/2015	Encerrada. Encaminhado(a) Internação Provisória	ÓRGÃO DECISÓRIO: NAIJUD OF. 3414/2015 DESTINO: UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SÃO SEBASTIÃO - UIPSS MEMO: 627/2015- C2/UAI	UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	TRÁFICO DE DROGAS
09/06/2015		UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SÃO SEBASTIÃO - UIPSS	INTERNAÇÃO PROVISÓRIA UIPSS	ENC	16/06/2015	Liberação	Entregue aos Responsáveis Legais	UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SÃO SEBASTIÃO - UIPSS	TRÁFICO DE DROGAS
17/06/2015		UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SÃO SEBASTIÃO - UIPSS	INTERNAÇÃO PROVISÓRIA UIPSS	ENC	10/08/2015	Cancelada. Erro de Registro		UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SÃO SEBASTIÃO - UIPSS	TRÁFICO DE DROGAS
18/07/2015		UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ENC	18/07/2015	Encerrada. Encaminhado(a) Internação Provisória	ÓRGÃO DECISÓRIO: NUPLA OF. S/NR/2015 DESTINO: UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SÃO SEBASTIÃO - UIPSS MEMO: 780/2015- C2/UAI	UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ROUBO
18/07/2015		UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SÃO SEBASTIÃO - UIPSS	INTERNAÇÃO PROVISÓRIA UIPSS	ENC	01/09/2015	Encerrada. Encaminhado(a) Internação Provisória	Encaminhado para a UISM	UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SÃO SEBASTIÃO - UIPSS	ROUBO

SIPIA - SINASE

Pag. 3

SDH/PR

Histórico do Adolescente

Dt. de Entrada	Processo de Apuração	Unidade	Descrição da Medida	Situação da Medida	Dt. de Saída	Motivo da Saída	Observação da Saída	Destino	Infrações
04/09/2015		UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SANTA MARIA MASCULINO - UISM	ACOLHIMENTO UISM	ENC	18/05/2017	Encerrada. Transferida para outra Unidade		UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SANTA MARIA MASCULINO - UISM	ROUBO
12/09/2013		UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA II	ACOLHIMENTO UAMA CEILANDIA II	ENC	28/09/2016	Liberação	DESV. JUD / EXTINÇÃO	UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA II	ROUBO
18/05/2017		UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SAIDA SISTEMÁTICA - UNISS	ACOLHIMENTO UNISS	ENC	11/09/2017	Liberação		UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SAIDA SISTEMÁTICA - UNISS	ROUBO
30/10/2017		UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ENC	30/10/2017	Encerrada. Encaminhado(a) Internação Provisória	ÓRGÃO DECISÓRIO: NAIJUD OFICIO CIRCULAR 3903/2017 DESTINO: UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SÃO SEBASTIÃO - UIPSS MEMORANDO Nº 2019/2017-C2/UAI/SUBSIS	UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ROUBO
31/10/2017		UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SAO SEBASTIAO - UIPSS	INTERNAÇÃO PROVISÓRIA UIPSS	ENC	12/12/2017	Liberação	EM AUDIENCIA	UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SAO SEBASTIAO - UIPSS	ROUBO

Histórico do Adolescente

Dt. de Entrada	Processo de Apuração	Unidade	Descrição da Medida	Situação da Medida	Dt. de Saída	Motivo da Saída	Observação da Saída	Destino	Infrações
19/06/2018		UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ENC	19/06/2018	Encerrada. Encaminhado(a) Internação Provisória	ÓRGÃO DECISÓRIO: NAIJUD OFICIO CIRCULAR 1699/2018 DESTINO: UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SÃO SEBASTIÃO - UIPSS MEMORANDO SEI Nº 341/2018- SECRIANÇA/DINT/UAI/GEAD/C2	UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL - UAI	ROUBO
19/06/2018		UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SAO SEBASTIAO - UIPSS	INTERNAÇÃO PROVISÓRIA UIPSS	ENC	24/07/2018	Encerrada. Encaminhado(a) para Internação	UISS	UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SAO SEBASTIAO - UIPSS	ROUBO
24/07/2018		UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SAO SEBASTIAO - UISS	ACOLHIMENTO UISS	ENC	17/10/2018	Encerrada. Transferida para outra Unidade	UNIRE	UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SAO SEBASTIAO - UISS	ROUBO
17/10/2018		UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS - UNIRE	ACOLHIMENTO UNIRE	ENC	14/01/2020	Encerrada. Transferida para outra Unidade	UNISS, mediante MEMO. 112/2020 - CV/SUBSIS, 13/01/2020.	UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS - UNIRE	ROUBO
17/10/2018		UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SAIDA SISTEMÁTICA - UNISS	ACOLHIMENTO UNISS	ENC	17/02/2020	Liberação		UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SAIDA SISTEMÁTICA - UNISS	ROUBO

Histórico do Adolescente

Atendimentos para Medidas Socioeducativas										
Dt. de Entrada	Processo de Apuração	Processo de Execução	Unidade	Descrição da Medida	Situação da Medida	Dt. de Saída	Motivo do Encerramento	Observação do Encerramento	Destino	Infrações
12/09/2013			UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA I	LIBERDADE ASSISTIDA	ENC	05/01/2016	Encerrada. Encaminhado(a) para Internação	OFÍCIO Nº 5442/2015 INFORMA QUE FOI DECLARA EXTINTA A MEDIDA DE LIBERDADE ASSISTIDA APLICADA AO JOVEM.	UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA I	ROUBO
14/11/2014			UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA I	PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE + LIBERDADE ASSISTIDA	ENC	05/01/2016	Encerrada. Encaminhado(a) para Internação	OFÍCIO Nº 13255/15 INFORMA QUE FORAM DECLARADAS EXTINTAS AS MEDIDAS DE LIBERDADE ASSISTIDA E PRESTAÇÃO DE SERVIÇO À COMUNIDADE APLICADAS AO JOVEM.	UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA I	TRÁFICO DE DROGAS
04/09/2015			UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SANTA MARIA MASCULINO - UISM	INTERNAÇÃO	ENC	18/05/2017	Encerrada. Transferida para outra Unidade		UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SANTA MARIA MASCULINO - UISM	ROUBO
07/10/2015			UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA I	PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE	ENC	27/06/2016	Encerrada. Passagem para Meio Fechado	OFÍCIO Nº 12231/16 INFORMA QUE FOI DECLARADA EXTINTA A MEDIDA DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO À COMUNIDADE APLICADA AO JOVEM.	UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA I	TRÁFICO DE DROGAS
05/09/2016			UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA II	LIBERDADE ASSISTIDA	ENC	28/09/2016	Liberação	DESV. JUD EXTIÇÃO DO PROCESSO/ APLICADA MEDIDA DE INTERNAÇÃO.	UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA II	TRÁFICO DE DROGAS
05/09/2016			UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA I	LIBERDADE ASSISTIDA	ENC	04/10/2016	Encerrada. Encaminhado(a) para Internação	OFÍCIO Nº 5442/2015 INFORMA QUE FOI DECLARA EXTINTA A MEDIDA DE LIBERDADE ASSISTIDA APLICADA AO JOVEM.	UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA I	TRÁFICO DE DROGAS

Histórico do Adolescente

Dt. de Entrada	Processo de Apuração	Processo de Execução	Unidade	Descrição da Medida	Situação da Medida	Dt. de Saída	Motivo do Encerramento	Observação do Encerramento	Destino	Infrações
07/10/2015			UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA II	PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE	ENC	03/06/2016	Liberação	EXTINÇÃO PSC	UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA II	TRÁFICO DE DROGAS
14/11/2014			UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA II	PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE + LIBERDADE ASSISTIDA	ENC	05/11/2015	Liberação	DESV. JUD./EXTINCAO	UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA II	TRÁFICO DE DROGAS
12/09/2013			UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA II	LIBERDADE ASSISTIDA	ENC	07/05/2015	Liberação	DESV. JUD REVOGADA	UNIDADE DE ATENDIMENTO EM MEIO ABERTO DE CEILANDIA II	ROUBO
18/05/2017			UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SAÍDA SISTEMÁTICA - UNISS	INTERNAÇÃO	ENC	11/09/2017	Liberação		UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SAÍDA SISTEMÁTICA - UNISS	ROUBO
17/10/2018			UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS - UNIRE	INTERNAÇÃO	ENC	14/01/2020	Encerrada. Transferida para outra Unidade	UNISS, mediante MEMO. 112/2020 - CV/SUBSIS, 13/01/2020.	UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS - UNIRE	ROUBO
14/01/2020			UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SAÍDA SISTEMÁTICA - UNISS	INTERNAÇÃO	ENC	17/02/2020	Liberação		UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE SAÍDA SISTEMÁTICA - UNISS	ROUBO