

**SESSÃO 1 - TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS
E VIOLÊNCIA**

ADOLESCÊNCIA E CONDUTAS DE RISCO: A MORTE COMO POSSIBILIDADE DE VIDA

Eduardo Lopes Salatiel
PPCAAM/MG / *eueduardo@riseup.net*

1. INTRODUÇÃO

Muitos são os fatores que suscetibilizam crianças e adolescentes submetendo-os a uma gama de violações de direitos e a um círculo de violência, não raramente, difícil de romper. Os homicídios juvenis compõem essa triste realidade, representando a morte de mais de 10 mil crianças e adolescentes todos os anos no Brasil. Nesse contexto, está colocada a atuação do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCCAM) como importante mecanismo de busca da redução da violência letal.

A compreensão dos processos que submetem esses sujeitos a situações de vulnerabilidade e risco é de extrema importância, assim como a constante reflexão em torno dos aparatos destinados ao enfrentamento dessas situações. O trabalho de avaliação das políticas públicas destinadas a crianças e adolescentes deve ser pautado como estratégia mesma de proteção desses sujeitos, tendo em vista as particularidades constitutivas do *ser* jovem.

Nesse sentido, o presente artigo se orienta pela perspectiva da busca por aprimorar mecanismos de avaliação do trabalho de proteção realizado pelo PPCAAM em Minas Gerais, bem como pela busca de dimensionamento do impacto do Programa.

Trata-se de um estudo de caso no qual pretendemos discutir, a partir do conceito de condutas de risco, como a experiência da morte pode ensejar novos projetos de vida. Nesse contexto, procuramos analisar a importância do PPCAAM/MG no acompanhamento de um adolescente ameaçado de morte, indicando alguns elementos que foram de grande importância nesse processo e que podem ser observados no atendimento de crianças e adolescentes de modo geral.

2. A LETALIDADE JUVENIL E O PPCAAM

Desde os anos 1980 as taxas de homicídios vêm crescendo de modo preocupante no Brasil. No período de 1980 a 2012, o número de homicídios por 100 mil habitantes cresceu 148,5%, sendo a população jovem a que mais sofreu nesse processo. Segundo o Mapa da Violência 2014, a taxa de homicídios para cada 100 mil jovens, que em 1980 era de 19,6, chegou a 50,1 em 1999 e a 57,6 em 2012. Waiselfisz (2014, p. 30) afirma que “se na população *não jovem* só 2,0% dos óbitos foram causados por homicídio, entre os jovens os homicídios foram responsáveis por 28,8% das mortes acontecidas no período 1980 a 2012”.

As previsões são igualmente preocupantes. A última publicação do *Índice de Homicídios na Adolescência: IHA-2012* estima que, se nada for feito para alterar as condições

que existiam em 2012, 42 mil adolescentes serão vítimas de homicídio entre 2013 e 2019, antes de completarem 18 anos, contando apenas os municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes (MELO; CANO, 2014).

O Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) foi criado em 2003 como mecanismo de enfrentamento dessa triste realidade, tendo sido instituído, oficialmente, pelo Decreto Federal nº 6.231/2007. Em Minas Gerais, o Programa recebeu regulamentação complementar por meio do Decreto Estadual nº 44.838/2008, tendo, no período de 2003 a 2013, incluído e acompanhado 1.151 crianças e adolescentes, em conjunto com aproximadamente 3.000 familiares (OLIVEIRA, 2014), uma vez que tem a preocupação de garantir o direito à convivência familiar.

Provocado por uma de suas Portas de Entrada (Ministério Público, Poder Judiciário ou Conselho Tutelar), o trabalho do Programa consiste em retirar crianças e adolescentes (acompanhados do núcleo familiar) do local onde se deu a ameaça de morte, encaminhá-los a local seguro e providenciar acesso à rede de atendimentos em saúde, educação, assistência social, trabalho, cultura e lazer. Nesse contexto, coloca-se o desafio de proteger sujeitos com trajetórias de vida marcadas por diversas formas de violência e violação de direitos, fomentando um processo de reinserção social que inviabilize novas situações de ameaça de morte. Tudo isso, a partir de um processo de proteção que não seja ele próprio propulsor de novas experiências de violação de direitos, tendo em vista os procedimentos de segurança que podem ser empregados¹.

Cumpra destacar que a inclusão do sujeito ameaçado no PPCAAM se dá a partir da aceitação, por parte dele, de uma proposta de proteção. Ou seja, por ato de voluntariedade que, acreditamos, é bastante significativo, já que muitos convivem diariamente com a possibilidade de serem assassinados² e acenam, com a inclusão no Programa, para o desejo de continuarem vivos.

3. ADOLESCÊNCIA E CONDUTAS DE RISCO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, encara crianças e adolescentes como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, contrapondo-se à noção de “situação irregular”, presente no Código de Menores de 1979³. Crianças e adolescentes figuram agora como sujeitos de direito, o que não impede, entretanto, que a dimensão heterogênea desse *fenômeno* se deixe entrever nas representações ora idealizadas, ora indicativas do caráter supostamente problemático da adolescência ou, ainda, em práticas que atentam contra os princípios dos direitos humanos. Por exemplo, a insistência das instituições educativas em negar matrícula a alunos considerados “problema”⁴.

1 Por exemplo, a limitação da circulação e do contato com familiares.

2 Em outro trabalho (SALATIEL, 2014) apuramos que 56,3% dos protegidos, durante o período de 2009 a julho de 2014, foram ameaçados por envolvimento com o tráfico de drogas.

3 Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979.

4 A esse respeito, o Diagnóstico da Situação da Infância e Adolescência no Município de Belo Horizonte aponta

Calligaris (2000) define a adolescência como um tempo de suspensão situado entre a maturação dos corpos e a apreensão de valores sociais básicos, de um lado, e do outro, a autorização propriamente dita para realizar esses valores. Em outras palavras, o adolescente sente-se plenamente capaz para realizar a passagem à vida adulta, mas sofre por parte da sociedade o que o autor chama de *moratória*. Seu caráter mal justificado ensejaria um período de contestação profunda, dando vazão à representação da adolescência como fase de rebeldia.

Dessa forma, o adolescente percebe o caráter contraditório entre o ideal de autonomia socialmente valorizado e a continuidade da sua situação de dependência, o que

torna mais penoso o hiato que a adolescência instaura entre a aparente maturação dos corpos e o ingresso na vida adulta. Apesar da maturação dos corpos, a autonomia reverenciada, idealizada por todos como valor supremo, é reprimida, deixada para mais tarde (CALLIGARIS, 2000, p. 17).

Impedido de entrar no mundo adulto, ou seja, descoberto que as transformações corporais por si sós não garantem essa passagem, o adolescente age de modo a inscrever-se em um mundo em que não dependa dos adultos. Esse procedimento pode ser percebido na conformação das diferentes “tribos” formadas pelos adolescentes, onde a exclusão dos adultos se dá inclusive no âmbito da linguagem, através do emprego de gírias compreendidas apenas pelos pares. Nas palavras de Calligaris (2000, p. 36):

recusado como par pela comunidade dos adultos, indignado pela moratória que lhe é imposta e acuado pela indefinição dos requisitos para terminá-la (a famosa e enigmática maturidade), o adolescente se afasta dos adultos e cria, inventa e integra microssociedades que vão desde o grupo de amigos, até o grupo de estilo, até a gangue.

Muitos são os fatores que podem, nesse processo, suscetibilizar os adolescentes, dando feições mais preocupantes para o quadro supramencionado. Basta atentarmos, por exemplo, para as diferentes formas de violência e violações a que são submetidas um grande número de crianças e adolescentes: abuso sexual, violência doméstica, violência na/da escola, etc.

Nesse contexto, é importante ter em conta o que afirma Urresti (2011, p. 45) acerca da adolescência: “se trata de una institución social porque, si bien se inicia con un proceso biológico – la pubertad – no se agota en él y depende de la influencia de los factores sociales que cambian con la cultura y las épocas”. Ou seja, a adolescência não pode ser concebida apenas como uma faixa etária, mas como um fenômeno que sofre influência de fatores tanto biológicos quanto socioculturais.

que no eixo “educação, cultura, esporte e lazer” concentram-se 36,41% das violações de direitos registradas pelos Conselhos Tutelares (ROSELLI-CRUZ *et al*, 2013).

Nas sociedades tradicionais, o acesso à idade adulta era garantido pelos ritos de passagem, de caráter eminentemente comunitário e constituídos por uma série de procedimentos determinados social e culturalmente. Esse processo, levado a cabo pelos mais velhos e vivenciado solidariamente pelos pares, constituía “um momento essencial da filiação”, fazendo-se “acompanhar pela felicidade do novato na mudança de estado” (LE BRETON, 2012, p. 37).

Nas sociedades contemporâneas, por outro lado, verifica-se a ausência desses ritos ou, pelo menos, seu completo esvaziamento simbólico, tornando-os incapazes de cumprir a função anteriormente desempenhada.

Nascer ou crescer não é mais suficiente para estabelecer completamente o direito a um lugar no interior do elo social, sendo necessário conquistar o direito de existir. (...) Se o meio social no qual vive não propicia ao jovem o reconhecimento, ele o procura por si mesmo, colocando-se em perigo ou provocando os outros. No enfrentamento da morte, ele experimenta seu próprio valor na falta de não poder vê-lo refletido nos olhos dos outros (LE BRETON, 2012, p. 39).

As condutas de risco, no entendimento do sociólogo e antropólogo francês David Le Breton, vão muito além da irresponsabilidade supostamente constitutiva das juventudes, mas se constituem como verdadeiras estratégias de reposicionamento do sujeito diante do mundo, a partir de um jogo, real ou simbólico, com a morte. Podem ser compreendidas como ritos de passagem, mas assumem, no entanto, características antagônicas se comparadas aos ritos das sociedades tradicionais, sendo marcadamente solitárias. O termo condutas de risco

é comumente relacionado com a exposição deliberada do indivíduo a situações de risco de se ferir ou morrer, de alterar seu futuro pessoal ou de colocar sua saúde em perigo: desafios, tentativas de suicídio, fugas, inconstâncias, alcoolismo, toxicomanias, transtornos alimentares, velocidade em estradas, violências, relações sexuais sem proteção, recusas ao recebimento de tratamento médico vital (LE BRETON, 2012, p. 34).

Elas não devem ser confundidas, no entanto, com um desejo real do sujeito de por fim a sua existência. São, antes, “um desvio simbólico para garantir o valor da existência; uma maneira de rejeitar o medo da insignificância pessoal. Longe de estarem fundamentadas na destruição de si, elas devem ser interpretadas como buscas identitárias e apelos à vida” (LE BRETON, 2012, p. 43).

4. A MORTE COMO POSSIBILIDADE DE VIDA

“Meditar sobre a morte é meditar sobre a liberdade; quem aprendeu a morrer, desaprendeu de servir; nenhum mal atingirá quem na existência compreendeu que a privação da vida não é um mal; saber morrer nos exime de toda sujeição e constrangimento”.

(Michel de Montaigne)

4.1 O Caso Edward

Edward⁵ é um adolescente que, à época da inclusão no PPCAAM/MG, contava com 17 anos. Seu perfil coincide com aquele apresentado pela grande maioria dos adolescentes atendidos pelo Programa. Autodeclarado pardo, abandonou a escola antes de concluir o ensino fundamental. Tinha a genitora como referência familiar e residia, juntamente com ela, em um bairro relativamente periférico da capital. A renda familiar não ultrapassava dois salários mínimos.

Seu encaminhamento ao PPCAAM foi realizado pelo Juizado da Infância e da Juventude após ter sido hospitalizado em decorrência de um grave acidente. Na ocasião, o adolescente pilotava, sob o efeito de drogas, uma moto roubada. Sofreu diversas fraturas e passou por várias cirurgias. Edward possuía uma extensa “ficha” na qual colecionava alguns atos infracionais: lesão corporal, roubo, tráfico e tentativa de assassinato. Fazia uso crônico de drogas e recebeu/cumpriu diversas medidas socioeducativas, como: advertência, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

A ameaça de morte sofrida pelo adolescente tem relação tanto com seu envolvimento com o tráfico de drogas quanto com um envolvimento amoroso com a irmã de um traficante. É difícil precisar a dimensão real da ameaça, na medida em que o comportamento de risco (toxicomania, furtos, etc.) do adolescente pode ter produzido, ainda, certa intolerância por parte da comunidade.

Inicialmente, a proteção de Edward foi realizada na modalidade “com responsável legal”, mas após curto período, a equipe técnica do Programa percebe a impossibilidade de mantê-lo junto à genitora. Os conflitos eram constantes e sempre acompanhados de acusações de toda ordem. Era visível uma significativa desordem emocional, principalmente por parte da mãe, ao ponto do próprio adolescente pedir pela institucionalização, aludindo a um sofrimento profundo. O afastamento da genitora mostrou-se necessário e importante para a proteção, tendo em vista que a situação de protegido poderia vir a público, colocando em risco a segurança do adolescente e da própria equipe técnica.

⁵ Nome fictício utilizado para preservar a identidade do adolescente. O nome foi inspirado no filme *Edward – Mãos de Tesoura*, que cumpriu um papel importante na aproximação entre o educador e o protegido. Ambos o assistiram a partir de um pedido do adolescente. A sessão fomentou reflexões interessantes a partir dos acontecimentos em torno do protagonista.

É preciso chamar a atenção para o fato de o adolescente contar com uma significativa trajetória de violência e violações. Mesmo diante de tantos atos e sanções, não se percebe uma mudança de perspectiva na sua conduta, de modo que essas sanções, ao que parece, não alcançaram uma dimensão socioeducativa. Até, pelo menos, o momento em que a morte lhe aparece como possibilidade real.

Le Breton, ao comentar as tentativas de suicídio dos jovens, afirma que, nessas experiências, “há o predomínio de um sonho de ausência, uma busca de letargia” (2012, p. 38). O que se espera, na maioria das vezes, é uma *morte sem cadáver*. Por outro lado,

alguns jovens confrontados com uma ameaça tangível de morte finalmente alcançam um limite de sentido para se reconstruírem. As representações adolescentes da morte são sem cadáveres, sendo que a confrontação concreta com um morto ou com um ferimento torna-se, frequentemente, um lembrete da brutalidade do real e tem, muitas vezes, o valor de contenção das condutas de risco.

A proximidade com a morte – quer tenha sido deliberada ou não – é uma confrontação radical com o limite, e ela possui a virtude, se nos saímos bem, de nos dispor limites de sentido para encarmos finalmente uma vida interior com referências que tenham valor emitente para nós próprios (LE BRETON, 2012, p. 40).

Nessa perspectiva se pode compreender como, após menos de um ano do acidente sofrido, Edward consegue empreender um novo projeto de vida ou mesmo revestir o anterior de novos sentidos. Em seis meses, concluiu um curso de cabeleireiro e por iniciativa própria começa uma parceria em um salão do bairro onde estava residindo. Na data do nosso último atendimento, o mesmo estava na iminência de abrir o próprio salão e tornar-se um pequeno empresário. Assumindo, conscientemente, o risco inerente à empreitada, demonstrava reconhecimento e apropriação de suas habilidades como mecanismo de reprodução material e existencial.

4.2 As Intermittências da Morte

José Saramago nos brinda com uma reflexão bastante interessante quando, em seu romance *As intermittências da morte*, apresenta as possíveis consequências de uma situação um tanto quanto absurda: em um determinado país, as pessoas deixam de morrer. Assim inicia o escritor português a narrativa da obra:

No dia seguinte ninguém morreu. O facto, por absolutamente contrário às normas da vida, causou nos espíritos uma perturbação enorme, efeito em todos os aspectos justificado, basta que nos lembremos de que não havia notícia nos quarenta volumes da história universal, nem ao menos um caso para amostra, de ter alguma vez ocorrido fenómeno semelhante (...) (SARAMAGO, 2005, p. 11).

Esse caráter inexorável da morte é o que levou o filósofo Montaigne a criticar tão duramente aquelas pessoas que, agarrando-se de tal forma à vida, evitavam a menor referência à morte. O filósofo, por outro lado, insistia na importância de tê-la sempre presente em nossos pensamentos e asseverava: “se a receamos, temos nela um motivo permanente de tormentos e andaremos como em país inimigo a deitar os olhos para todos os lados” (MONTAIGNE, 1987, p. 158).

A consciência da morte e o modo como lidamos com ela tem profundas consequências na forma como construímos nossos projetos de vida. A morte de um parente ou amigo próximo, por exemplo, pode impactar significativamente nossa existência, reconfigurando os pressupostos do nosso *estar* no mundo.

A partir dessa perspectiva, procuramos compreender como foi possível a Edward sustentar sua condição de protegido e as estratégias que tornaram possível sua reinserção social. Utilizamos, para tanto, de entrevistas com o próprio adolescente e de observação durante atividades realizadas no âmbito de intervenção da educação social. Estas atividades envolveram visitas a museus, centros culturais e cinemas. Também foram realizadas atividades na residência do adolescente, sobretudo quando ainda apresentava dificuldades de locomoção em decorrência do acidente.

4.3 PROJETOS DE VIDA E POLÍTICAS PÚBLICAS: TECENDO REFLEXÕES

A ameaça de morte, por si só, não foi capaz de produzir determinados efeitos na trajetória de vida de Edward, contrariamente ao que observamos em outros adolescentes acompanhados pelo PPCAAM/MG. Os muitos momentos de escuta que tivemos com o adolescente nos levam a concluir que somente com a experiência real da morte ele consegue ressignificar sua trajetória de vida. Uma frase, reproduzida por ele, nos leva a perceber isso: “A vida às vezes escolhe caminhos difíceis para provar que é bela e vale a pena viver!!!”. Ela aparece em dois momentos do acompanhamento. O primeiro, quando estava institucionalizado e, posteriormente, durante o último encontro que tivemos com o adolescente, ocasião em que pautamos a avaliação do acompanhamento.

Edward alimenta a percepção de que o acidente sofrido representa uma nova oportunidade, uma prova difícil cujo objetivo não é outro senão a afirmação de que vale a pena viver. Mais do que isso, podemos observar que o adolescente demonstra-se resiliente, já que a consciência das adversidades da vida, não o impede de apontar sua beleza constitutiva. Percebe-se o papel que essas experiências dolorosas podem assumir, a partir do comentário de Le Breton: “ao longo do tempo, o jovem doma seu ‘mal’ de viver e elabora uma identidade própria, sendo que a turbulência vivida se transforma, então, em um recurso para viver com uma consciência de que a existência é um privilégio” (2012, p. 43. Grifos nossos).

A experiência positiva ilustrada pelo caso Edward não teria sido possível sem o amparo de uma política pública que, mesmo se constituindo como uma medida de caráter pontual e excepcional, não estava alheia a tantas outras questões pertinentes ao universo juvenil, como sugere a avaliação realizada pelo adolescente.

Questionado sobre os rumos que teria tomado, caso não tivesse sido incluído no Programa, Edward afirma que teria que morar na rua, já que não poderia retornar ao local onde morava, tendo em vista a ameaça de morte. Conta, inclusive, que teria dormido na rua, com a genitora, se não fosse a avó ter pagado o hotel para que eles pudessem ficar em segurança até que aquela, informada da existência do PPCAAM, procurou o Centro de Atendimento Integrado ao Adolescente Autor de Auto Infracional (CIA/BH).

A rua aparece em seu discurso como verdadeira representação da desproteção e, talvez por isso, ele aponte recorrentemente a importância do Programa, sobretudo em um momento de extrema debilidade: “elas [as técnicas do Programa] encaminharam a gente para um lugar seguro, toda semana faziam um atendimento eu ainda estava em recuperação” (Grifos nossos).

O vínculo construído com o protegido e os profissionais que lhe acompanharam demonstra a importância das políticas públicas irem além do puro assistencialismo. Nesse sentido, Edward chama atenção para outros elementos do processo de proteção, chegando a afirmar que o mais importante do PPCAAM é servir de “alicerce para o jovem, mostrando pra ele que nem todo mundo quer o seu mal”. Também nessa direção, ao avaliar as atividades realizadas com o educador social, o adolescente faz considerações que delineiam o caráter socioeducativo das intervenções e aponta modificações na sua concepção de mundo:

com ele obtive uma imensa bagagem para essa viagem que simplesmente é nada mais que a vida. (...) Aprendi com ele várias coisas inclusive sobre valores e conceitos, (...) no meu ponto de vista creio que até deixei de ser um pouco machista e mais compreensivo (Grifos nossos).

Beatrice Corrêa de Oliveira, em um trabalho que procurou discutir os desafios da proteção de direitos humanos, apresenta o caso de Marcelo, cujo comentário acerca da sua passagem pelo PPCAAM/MG reforça as considerações acima:

Eu imaginava que o programa era só de proteção. Eles só te punham num lugar e não te acompanhavam, não tinha assistência. (...) O programa foi uma coisa boa que o governo fez para mim [...] Eu deixei uma família, ganhei outra. Mesmo quando fui desligado eles continuavam ligando [...] O programa te dá uma chance de mudar de vida (OLIVEIRA, 2014, p. 102).

Os comentários de Edward e Marcelo reforçam a importância e a necessidade de que as políticas públicas endereçadas às juventudes procurem compreender as particularidades do mundo juvenil. No que diz respeito ao PPCAAM/MG, Beatrice, a partir das entrevistas realizadas, afirma que “o reconhecimento do sujeito, o suporte afetivo, a atenção ao que é dito e demandado pelo adolescente ajudam a explicar a relevância do programa na ruptura de trajetórias de riscos e na promoção de alternativas de vida” (OLIVEIRA, 2014, p. 104).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo enfocou algumas questões relativas à adolescência e que dizem respeito ao cotidiano de trabalho do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais (PPCAAM/MG). Trata-se de um programa que, dadas suas especificidades, constitui-se como *locus* privilegiado de reflexão acerca de certas particularidades do *ser* adolescente.

No caso de Edward, vimos que a experiência de proximidade com a morte se constituiu em um ponto de inflexão em sua trajetória de vida, possível a partir da mediação de uma política pública – o PPCAAM. Sendo assim, compreendemos que o Programa vem cumprindo, em grande medida, seu papel tanto de proteção imediata ao adolescente ameaçado quanto de prevenção de novos envolvimento em situações de risco. Para tanto, mostrou-se de grande importância o pressuposto da condição de peculiar desenvolvimento a que estão submetidos os adolescentes, na medida em que contribuiu para a compreensão das singularidades inerentes ao mundo juvenil.

O percurso realizado até aqui aponta para a necessidade e a importância de compreender as condutas de risco em uma perspectiva distinta do olhar empreendido pelo senso comum. Mais do que constituintes de uma “fase”, elas são sintomas de um *mal-estar* conformado por fatores biológicos e socioculturais. Ainda que não se constituam como condutas orientadas por pura irresponsabilidade e/ou desejo de morrer, elas podem ensejar experiências dolorosas e com profundas consequências, por exemplo, a própria morte. Nesse sentido, Le Breton afirma que

assinalar o caráter antropológico destas condutas, insistindo em sua característica provisória, não significa de maneira alguma que se deva deixar o adolescente se machucar. Se as condutas de risco são apelos à vida, elas são também pedidos de ajuda (2012, p. 43).

Assim, percebemos a importância do cuidado a ser endereçado, principalmente, ao sujeito adolescente, seja ele acompanhado pelos mais diferentes programas, projetos e instituições, pertencentes ou não ao Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Para tanto, acreditamos ser necessário pautar mecanismos de formação continuada dos profissionais envolvidos, assim como qualificar os espaços de articulação das mais diferentes instâncias que compõem a Rede de Proteção da Criança e do Adolescente.

Quanto à perspectiva de contribuir para o aprimoramento dos mecanismos de avaliação do trabalho do PPCAAM/MG e para o dimensionamento do impacto do Programa, acreditamos que um grande desafio ainda está colocado. Qual seja: a dificuldade de avaliar os fatores que determinaram, em certos casos, a descontinuidade da proteção antes de realizada a reinserção social.

REFERÊNCIAS

- CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- LE BRETON, David. O risco deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes. **Política & Trabalho**: revista de ciências sociais, n. 37, Outubro de 2012. pp. 33-44. Disponível em: <<http://goo.gl/favI4c>>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- MELO, Luis B. de; CANO, Ignácio (Orgs.). **Índice de Homicídios na Adolescência: IHA-2012**. Rio de Janeiro, Observatório de Favelas, 2014. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/br_IHA2012.pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.
- MONTAIGNE, Michel de. De como filosofar é aprender a morrer. In: _____. **Ensaaios**. Trad. Sérgio Milliet. Brasília: Editora UnB; Hucitec, 1987. (Volume 1).
- OLIVEIRA, Beatrice C. de. **Desafios da proteção de direitos humanos: teoria e prática no Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte em Minas Gerais (PPCAAM/MG)**. 2014. 116 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte.
- ROSELLI-CRUZ, A. *et al.* **Diagnóstico da situação da criança, do adolescente e do jovem em Belo Horizonte**. Livro 1: notas teórico-metodológicas e considerações gerais Cooperativa de Trabalho de Professores Universidade Livre. Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2013.
- SALATIEL, Eduardo L. **Fracasso Escolar e Criminalidade: uma abordagem de trajetórias escolares de adolescentes ameaçados de morte em proteção no estado de Minas Gerais**. 2014. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direitos Humanos e Cidadania) – Instituto Santo Tomás de Aquino, Belo Horizonte.
- SARAMAGO, José. **As Intermitências da Morte**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.
- URRESTI, Marcelo. Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias. In: DAYRELL, J; MOREIRA, M. I. C; STENGEL, M. (Orgs). **Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. pp. 43-66. (IV JUBRA).
- WAISELFISZ, Júlio J. **Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil**. Brasília: SGPR/SNJ/SEPPPIR, 2014. Disponível em: <www.mapadaviolencia.org.br/mapa2014_jovens.php>. Acesso em: 05 maio 2015.

A CONDIÇÃO JUVENIL E OS PROJETOS DE FUTURO DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE RESTRIÇÃO DE LIBERDADE NO MUNICÍPIO DE GOVERNADOR VALADARES-MG: OS SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE SEMILIBERDADE

Jorrdana Rocha de Almeida

Geraldo Magela Pereira Leão

Universidade Federal de Minas Gerais; CAPES; Instituto Federal de Minas Gerais

jorrdana.rocha@gmail.com; gleao2001@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de uma proposta de investigação de abordagem qualitativa em andamento, com foco na temática de juventude. Propomos uma pesquisa com jovens que estão em situação de restrição de liberdade, inseridos em uma medida socioeducativa de semiliberdade em um município no interior de Minas Gerais. O nosso olhar inquiridor sobre o fenômeno das juventudes foi se redirecionando para a condição juvenil desses jovens em situação de restrição de liberdade por cometimento de ato infracional, que vivenciam a experiência de uma medida socioeducativa.

Quem são os jovens da medida socioeducativa de semiliberdade? Como eles vivenciam a condição juvenil? Quais são suas experiências de vida, de escolarização, de trabalho e de medida socioeducativa? Em que medida elas influenciam ou interferem nas suas escolhas? Como é a produção dessas escolhas? Quais são as suas perspectivas de futuro? Como constituem seus projetos de futuro? Em que medida suas experiências de vida, principalmente, as experiências da medida socioeducativa de semiliberdade interferem na constituição de seus projetos de futuro?

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

2. JUSTIFICATIVA

A presença da temática juventude no debate acerca das políticas públicas sociais não é fato recente. Conhecidos como vítimas ou protagonistas de problemas entre eles a violência, a criminalização e o desemprego, os jovens pobres, vistos como “problemas”, se tornam pauta das políticas sociais desde o início da década de 1980 (CORREA, 2008).

Entretanto no contexto das políticas públicas para a juventude no Brasil, deparamos com a característica da descontinuidade que sinaliza a falta de prioridade de políticas voltadas para os/as jovens. Com efeito, a falta de prioridade na juventude resulta em políticas sociais genéricas e compensatórias destinadas a todas as faixas etárias, desconsiderando as especificidades e a demanda efetiva destes sujeitos (DAYRELL e CARRANO, 2003).

Autores como Abramo (1994), Carrano (2003), Dayrell (2003, 2007 e 2011), Leão (2006a, 2006b), Sposito (1996, 2002 e 2003) e Pais (2003) que têm como objeto de estudo a temática da juventude argumentam que tais políticas são marcadas pela desconsideração do jovem como sujeito do seu processo de formação. Perpassam também essas políticas visões de juventude (re)produzidas socialmente e marcadas por estereótipos que consideram o jovem como “problemas sociais”, ou seja, como produtos da criminalidade, da violência, do vandalismo, do consumo exacerbado, do desemprego, entre outros.

Levantamentos estatísticos apontam que o cenário da violência atinge mais intensamente alguns grupos específicos, como os jovens do sexo masculino. Uma explicação deste dado está ligada à questão da vulnerabilidade social¹. O Mapa das Violências II (WAISEL-FISZ, 2012) demonstra o alto índice de vitimização da juventude brasileira, entre 15 e 24, sendo 73,2 % de casos de morte, com causas externas (acidentes, homicídios e suicídios), entre esses, 38,6 % são homicídios. Em algumas regiões a situação é tão grave que constitui um problema demográfico, comparável ao de países de guerra (SOARES, 2004). Assim, a violência, tendo os jovens como vítimas ou agentes, está estreitamente ligada à condição de vulnerabilidade social desta parcela da população.

A relação entre juventude e medidas socioeducativas também se configura em outro elemento deste cenário. Através de um levantamento realizado pela Secretaria dos Direitos Humanos do governo federal, no período de vinte a trinta de dezembro de 2009, a população juvenil em atendimento socioeducativo chegava ao total de dezoito mil jovens, desses, 64% estavam em medidas de restrição de liberdade e meio aberto. A maior concentração de jovens em conflito com a lei está na região Sudeste (49%), seguida da seguinte distribuição: Nordeste (22%), Centro-Oeste (14%), Sul (7%) e Norte (6%). No *ranking* dos estados, Minas Gerais está em terceiro lugar com mil cento e quarenta jovens amparados pelo sistema socioeducativo (STECANELA, 2012).

Dentro desse contexto, para se compreender a condição juvenil e os projetos de futuro de tais jovens, faz-se necessário voltar à atenção para a situação juvenil dos/as jovens, suas condições sociais, as disparidades socioculturais e os diferentes contextos nos quais eles se constroem como sujeitos.

Nesse sentido, o caminho dessa proposta busca compreender a questão da condição juvenil e dos projetos de futuro, voltando-se, especialmente, para os jovens em conflito com a lei, em situação de restrição de liberdade, inseridos na medida socioeducativa de semiliberdade em Governador Valadares-MG.

O contexto da microrregião de Governador Valadares compõe a mesorregião do Vale do Rio Doce, situada no leste de Minas Gerais, ocupando uma área de 2.342,316 km². Sua população é estimada em 263.689 habitantes (IBGE, 2010), sendo que setenta mil são jovens entre 15 a 29 anos, cerca de 30% da população. Podemos considerar que este é um número

¹ Compreende-se vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (VIGNOLI, 2001).

bastante expressivo, no que tange às demandas de garantia de direitos básicos, bem como à relevância de pesquisas que se voltem para este grupo na sua concretude e especificidades.

No âmbito do segmento juvenil o município é marcado pela exclusão, elevados índices de vulnerabilidade juvenil e pelo fenômeno da migração. No que se refere à exclusão juvenil aponta-se a falta de prioridade, desfocalização e descontinuidade das políticas destinadas à juventude (ALMEIDA, 2010). Em 2009 foi considerado entre os 45 municípios mais vulneráveis do país e, dentre esses, está em 5º lugar no Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ-Violência), de acordo com os dados da pesquisa sobre o IVJ-Violência do Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o Ministério da Justiça e a Fundação Sistema de Análise de Dados-SEADE (2009).

Diante de um contexto nacional e regional de descontinuidade das políticas públicas, negação das singularidades dos sujeitos e universalização de compreensões sobre juventude, aumento da vulnerabilidade juvenil, o presente estudo pretende contribuir para a produção teórica sobre juventude, políticas públicas, medidas socioeducativas e projetos de futuro.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1 Condição Juvenil: Juventude ou Juventude(s)

É possível afirmar que a juventude é uma invenção moderna, mas apenas foi considerada enquanto grupo social consistente e difundido entre as classes sociais no século XX. Até o momento esse grupo social não era percebido como tal, e sim, visto apenas como um grupo etário passando por um momento de transição e caracterizado por determinadas mudanças de modo generalizado (CORREA, 2008).

Segundo Peralva (1997) a juventude é uma condição social e ao mesmo tempo, um tipo de representação. Para ela, se há um caráter universal, este está relacionado às transformações biológicas, psicológicas e físicas da faixa etária, porém, cada sociedade, em cada tempo histórico vai lidar de diversas formas com esse momento, com base nas condições sociais, econômicas, culturais, de gênero, entre outros aspectos.

De acordo com a sociologia da juventude, não cabe neste contexto uma concepção de juventude resumida a um momento de transição para a fase adulta. “A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma” (DAYRELL, 2003, p. 42).

É preciso compreender o conceito de juventude a partir da perspectiva da diversidade, reconhecendo-a como um grupo social. Desse modo busca-se romper com a ideia de que há um conceito universal capaz de produzir uma concepção única sobre todos/as os/as jovens que vivem nas mais diversas realidades e sim, considerar a juventude como juventudes, no plural, para enfatizar os diversos “modos de ser jovem” tecidos cotidianamente pelos sujeitos em sua condição juvenil, que “refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação” (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Nesse sentido, direcionar o olhar para os jovens em conflito com a lei e inseridos em uma medida de restrição de liberdade, possibilita refletir sobre a condição juvenil de cada um deles, buscando especialmente compreender os significados que eles atribuem à experiência da medida socioeducativa de semiliberdade e seus projetos de futuro.

3.2 Juventude e Medidas Socioeducativas

O contexto das medidas socioeducativas se torna uma dimensão presente e constituinte da condição juvenil vivida por um relevante percentual de jovens brasileiros. Afirma-se, pois, a necessidade de voltar o olhar para esta parcela da população em situação de restrição de liberdade, que representa a face mais amarga do fracasso da sociedade (STECANELA, 2012), e dar-lhe direito à voz, à palavra.

As medidas socioeducativas são regulamentadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990) – e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei 12.594/2012). Segundo o ECA, art. 112, são medidas socioeducativas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços a comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; qualquer uma das previstas² no art. 110, I a VI (BRASIL, 1990). A medida socioeducativa em foco neste projeto é a de semiliberdade, em que o jovem-adolescente tem sua liberdade restrita e deve pernoitar ou seguir determinada rotina em instituições especializadas.

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

Sendo assim, não cabe neste contexto de análise entender as medidas socioeducativas fora do paradigma do jovem como sujeito de direitos. Assim, será tutelar ou apenas repressiva a medida socioeducativa que não possibilitar a emergência do sujeito, enquanto ser responsável, possuidor de direitos e regido por regras claras.

O ECA (1990) contempla, em seu escopo 54, artigos relacionados ao ato infracional, que regulamentam o caráter ressocializador e socioeducativo das medidas destinadas aos jovens em conflito com a lei. Entretanto, uma pesquisa realizada por Stecanela, entre 2008 e 2010, aponta para representações sociais direcionadas a esse grupo, que pouco se distanciam do sistema prisional regular. O estigma é de jovens presidiários e criminosos, remetendo um atendimento de natureza punitiva. No entanto o caráter socioeducativo parece ficar submisso nas representações sociais que se aproximam muito mais do processo de identificação com o preso e o infrator do que com o jovem como sujeito de direitos.

2 As medidas previstas no art. 110 são as medidas de proteção. Ver art. 98 no ECA, 1990.

Esses jovens, em sua maioria, moradores de periferias, negros, em defasagem escolar e “excluídos” de uma participação social plena “expressam a realidade de uma juventude que se sente frustrada, sem perspectiva de futuro, conflitada e em busca de visibilidade” (STECANELA, p. 55, 2012). Diante desse contexto vivido pelos jovens em situação de restrição de liberdade e das marcas sociais que lhes atravessam que se pretende neste projeto de pesquisa colocar em pauta a condição juvenil dessa juventude e desvelar seus próprios significados, desejos, os limites e possibilidades da sua experiência concreta.

O contexto das medidas socioeducativas se torna uma dimensão presente e constituinte da condição juvenil vivida por essa parcela de jovens brasileiros que estão em conflito com a lei por cometimento de algum ato infracional. Ao nos depararmos frente aos dados que as pesquisas e o próprio sistema nacional de atendimento socioeducativo brasileiro nos apresentam, novamente ecoam algumas questões: como é viver restrito de liberdade? O que passa no pensamento e percepções dos jovens privados sobre a experiência da medida socioeducativa? Quais significados esses jovens elaboram sobre tal experiência? Como lidam com suas regras, princípios e normas de convivência? E como tudo isso se relaciona e/ou interfere na sua experiência como jovens?

3.3 Juventude e Projeto de Futuro

Propor um estudo sobre a condição juvenil de jovens em conflito com a lei e medidas socioeducativas implica também em voltar-se o olhar para os projetos de futuro que são construídos por estes jovens e problematizar a relação entre juventudes, medidas socioeducativas e projeto de futuro. Acredita-se que esse diálogo é possível quando se trata de jovens em situação de restrição de liberdade, inseridos na medida de semiliberdade. Assim, cabe perguntar: como esses jovens constroem seus projetos de futuro? Quais são seus sonhos, desejos, perspectivas de vida? Até que ponto a experiência da semiliberdade repercute na constituição dos seus projetos de futuro? Em que medida os jovens elaboram relações entre a experiência da medida socioeducativa de semiliberdade e projetos de futuro?

Esses questionamentos se fazem presentes quando consideramos a condição juvenil como uma experiência de construção das identidades juvenis no sentido proposto por Leccardi (2005). Nessa perspectiva é no tempo de vida juvenil que a identidade pessoal se constrói em relação a uma projeção de si no tempo vindouro. É neste contexto que emerge a ideia de futuro ligada à ideia do adiamento das recompensas, que marca a sociedade até os dias atuais. Esse mecanismo de adiamento das recompensas para o tempo futuro implica em determinar uma concepção de juventude vista como um tempo privilegiado de preparação para o futuro, bem como um tempo privilegiado para a elaboração de um determinado projeto de futuro.

É nesse processo, latente de descobertas, emoções, conflitos e crises que os/as jovens se questionam: “Quem eu sou?”, “Para onde vou?”, “Quais são os meus desejos e ideais?”, “Qual rumo devo dar a minha vida?” Desses questionamentos surge uma necessidade de se

projetar, dar sentido a sua trajetória de vida e ao agir no presente. Nesta perspectiva o “futuro é o espaço para a construção de um projeto de vida e, ao mesmo tempo, para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, o que se será” (LECCARDI, 2005, p.36).

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

De acordo com o suporte teórico aqui analisado pode-se afirmar que o projeto de futuro depende de um “campo de possibilidades”. Isto significa que cada projeto de futuro se configura conforme o contexto socioeconômico e cultural em que o jovem se encontra inserido, o mesmo limitará e/ou potencializará as possibilidades de suas experiências. Desse modo, o projeto de futuro possui uma dinâmica própria, se transformando de acordo com o amadurecimento dos próprios jovens e com as mudanças no seu campo de possibilidades.

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

Parte-se do pressuposto de que o modo de conceber e vivenciar o tempo vai além de uma relação natural ou metafísica, se constituindo também em uma dimensão sociocultural que se modifica. Neste sentido, ressaltam-se as profundas mutações sociais vividas pela sociedade ocidental, em meados do século XX, que afetaram diretamente a realidade social e suas instituições, configurando-se, assim, um novo cenário onde se protagonizam “os mercados globais, a velocidade das transformações tecnológicas, o pluralismo dos valores e das autoridades, o individualismo institucionalizado e a ampliação dos riscos e das incertezas” (DAYRELL, 2011, p. 1073). Essas profundas transformações afetam a construção de ideias sobre o futuro e a relação com o mesmo.

Apesar de estarmos diante de um contexto de incertezas e centralidade da dimensão do presente todos se deparam com a necessidade da escolha. Definir seu projeto de futuro implica, para o jovem, no contexto da medida de semiliberdade, fazer escolhas diante de um campo de possibilidades ora múltiplo, ora restrito.

É neste sentido que se faz presente a questão de investigação proposta neste projeto de pesquisa: como os jovens em situação de restrição de liberdade, inseridos na medida socioeducativa de semiliberdade no município do Governador Valadares-MG vivem a condição juvenil, que significados atribuem a esta experiência e quais as repercussões desta na constituição de seus projetos de futuro?

4. METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo proposto neste projeto será adotada uma abordagem qualitativa, por esta apresentar características metodológicas que se mostram mais adequadas para tentar responder à questão proposta. A pesquisa será realizada junto aos jovens em situação de restrição de liberdade, inseridos na medida socioeducativa de semiliberdade no município de Governador Valadares – MG.

De acordo com Martins (2004) a pesquisa qualitativa possui características que nos possibilitam aproximar de modo amplo e profundo do objeto a ser investigado, que por sua vez é complexo e exige do pesquisador/a uma postura aberta, sensível e perspicaz à realidade social, na qual estará imerso. E a partir deste movimento de pesquisa qualitativa o pesquisador/a também é desafiado constantemente a dialogar com os dados e melhor compreendê-los.

Para a realização desta pesquisa será necessário utilizarmos diferentes procedimentos de coleta de dados. Em um primeiro momento, buscaremos realizar observações exploratórias para aprofundar as informações prévias sobre a medida socioeducativa de semiliberdade desenvolvida na Casa Semiliberdade do município de Governador Valadares e para preparar a entrada definitiva no campo. Nesta primeira fase da pesquisa de campo faremos um breve levantamento de documentos relacionados à Casa Semiliberdade. Dentre os documentos a serem analisados incluímos também os prontuários e plano individual de atendimento (PIA)³ dos jovens adolescentes inseridos na Casa Semiliberdade, a fim de conhecer e traçar um perfil desses jovens, no tocante à idade, naturalidade, escolaridade, situação familiar, situação no mercado de trabalho, renda, tipo de ato infracional cometido e ao tempo de cumprimento da medida socioeducativa. Outros aspectos que ainda forem necessários para construir esse perfil serão explorados na fase de entrevista.

Esta primeira fase de observação buscará uma entrada menos formal no campo de pesquisa, objetivando construir um processo de aproximação dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento da medida socioeducativa, como os técnicos, agentes, mas principalmente com os jovens em cumprimento da medida de semiliberdade, sujeitos desta pesquisa. Concomitante ao trabalho inicial de campo será realizado um levantamento bibliográfico sobre o contexto das medidas socioeducativas, especificamente do regime de semiliberdade.

Em seguida, com o intuito de entrar definitivamente no campo, pretende-se realizar a observação participante como segunda fase de pesquisa de campo. Inicialmente, pretende-se participar das atividades realizadas na Casa Semiliberdade e das atividades em espaços externos, coordenadas pela equipe de profissionais que integram a instituição, denominadas de saídas externas.

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

Constituindo a terceira fase da pesquisa de campo propõe-se a realização de entrevistas semi-estruturadas com os jovens inseridos na medida socioeducativa. De acordo com Bourdieu (1997) toda relação de pesquisa é uma relação social, que como tal implica troca e exerce efeitos entre os sujeitos pesquisador/a e pesquisado/a. Desse modo espera-se que os sujeitos entrevistados possam falar de suas identidades e experiências como jovens em conflito com a lei, em situação de restrição de liberdade. Como jovens, poderão dizer o que tem marcado suas vidas, seus percursos.

Considera-se importante um segundo momento da fase de entrevistas, no qual se pretende ouvir alguns educadores e familiares escolhidos a partir do grau de significância que esses têm para os jovens pesquisados. Esse momento servirá como instrumento de triangulação de dados em uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009). Espera-se que outras questões, reflexões e nuances sejam acessadas e percebidas, possibilitando triangular com as informações dos jovens.

É com base nesses procedimentos metodológicos que buscaremos a sensibilidade necessária para compreendermos a complexidade da pergunta em questão e alcançarmos os dados objetivos da realidade social pesquisada, sem deixarmos de avançar na compreensão mais aprofundada dos significados dos jovens em situação de restrição de liberdade em relação à vivência da condição juvenil e à constituição de seus projetos de futuro.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. *Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Usos e Abusos dos Estudos de Caso*. In: Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ALMEIDA, Jorddana Rocha. *Juventude e Políticas Públicas: olhares sobre a atuação da Coordenadoria Especial de Juventude em Governador Valadares – MG*. 2010. Monografia (Graduação) – Universidade Vale do Rio Doce.

CORREA, L. M. *Entre Apropriação e Recusa: Os significados da Experiência Escolar para os Jovens da Periferia Urbana de São Bernardo do Campo (SP)*. Araraquara, SP. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. In: Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação, n. 24, p. 40 – 52, set/ out/ nov/ dez/ 2003.

_____, Juarez T. *A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educação & Sociedade, 2007.

DAYRELL, J; CARRANO, P. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*. 2003. Disponível em <http://www.uff.br/obsjovem/>

DAYRELL, Juarez Tarcísio; LEÃO, Geral; REIS, Juliana, Batista dos. *Juventude, projetos de vida e ensino médio*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067 – 1084, out. – dez. 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8069/1990. Brasília, 1990.

FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ-Violência) 2009. Disponível em: <http://www2.forumseguranca.org.br>. Acessado em 16/08/2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acessado em 16/08/2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades: Governador Valadares, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acessado em: 16/08/2013.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. *Experiência da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborada por jovens pobres*. IN: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n. 1, p. 31 – 48, jan/abr. 2006a.

_____, Geraldo Magela Pereira. *Entre a autonomia e o controle: uma análise de um programa de transferência de renda para jovens pobres*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPEd, n. 29. 2006b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>

LECCARDI, Carmen. *Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo*. Tempo Social. Volume 17, número 2, novembro de 2005.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 287-298, maio/ago. 2004.

PAIS, J.M. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar, 2003.

PERALVA, Argentina. *O jovem com modelo cultural*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPEd, n. 5/6. 1997.

SOARES, Luiz Eduardo. *Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo*. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Instituto Cidadania; editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude, crise, identidade e escola*. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação*. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, p. 96 – 104, 1996.

_____, Marília Pontes. *Políticas metropolitanas de juventude: projeto temático*. São Paulo, 2002, mimeo.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rocrigues. *Juventude e políticas públicas no Brasil*. IN: Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação, São Paulo, n. 24, p. 16 – 39, ND. 2003 Dez.

STECANELA, Nilda (org.). *Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade*. Caxias do Sul, RJ: Educs, 2012.

TEIXEIRA, Inês A. Castro. *Virtualidades e alcances da entrevista narrativa*. In: Congresso Internacional sobre pesquisa (Auto) Biográfica II, 2006, Salvador. Anais. Salvador: UNEB, 2006

VIGNOLI, J.R. *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001. (Serie Población y Desarrollo, n.17).

UNESCO. *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

WAISELFISZ, J. *Mapa da Violência II: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna e Ministério da Justiça. 2012.

YIN, Robert K. *Estudos de Caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman. 2005.

TRANSIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO NA JUVENTUDE E RUPTURAS COM TRAJETÓRIAS INFRACIONAIS

*Kelita Rejane Machado Gonçalves Cunha*¹
Universidade de Brasília (UnB). kelita@unb.br

*Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira*².
Universidade de Brasília (UnB). mcsloliveira@gmail.com

Resumo: A presente proposta de comunicação é parte de uma investigação teórica-empírica em andamento que tem como cenário a socioeducação. Tem como principais objetivos (1) analisar trajetórias de desenvolvimento de jovens que cumpriram medida socioeducativa em privação de liberdade na transição entre o dentro e o fora do sistema de justiça juvenil; (2) explorar, no plano da experiência da socioeducação, como a medida interfere nos processos de desenvolvimento e nas rupturas com as trajetórias infracionais; (3) analisar, no plano sócio-institucional, os sistemas de valores que operam nos múltiplos contextos nos quais o adolescente interage durante o cumprimento da medida e; considerando a alteridade, (4) investigar o papel dos outros sociais como agentes catalisadores nas transições de desenvolvimento, a partir das redes de socialização disponíveis ao sujeito. Os fundamentos teóricos-epistemológicos que orientam esta reflexão e o entendimento sobre processos de desenvolvimento humano na juventude se sustentam em duas áreas do conhecimento: a Psicologia Cultural e a Sociologia da Juventude. A Psicologia Cultural foca ações situadas e significadas dentro de um cenário cultural, onde as interações dos participantes merecem destaque. Nesse sentido, o papel da cultura é fundamental na compreensão dessas interações sociais que se criam e negociam significados e valores socioculturais transformados pela pessoa em desenvolvimento. Os processos de socialização são analisados a partir de uma leitura crítica da relação do jovem com a sociedade, seja pela via da exclusão e invisibilidade, seja pelos diferentes modos de inclusão, como escolarização e trabalho. Por tratar-se de uma investigação etnográfica, o desenho metodológico parte do estudo qualitativo de casos únicos, com jovens entre 18 e 21 anos de idade que, nesta primeira etapa da construção de dados estão cumprindo a medida em regime de privação de liberdade e, numa etapa posterior, o acompanhamento desses mesmos jovens egressos em seu retorno à comunidade. Com os resultados desta pesquisa, esperamos (i) contribuir para minimizar a carência de estudos sobre trajetórias de desenvolvimento que tenham como foco os processos que se relacionam com a saída desses sujeitos do sistema socioeducativo; (ii) aportar ao entendimento dos mecanismos de promoção de processos de mudança que produzem rupturas com trajetórias infracionais; (iii) fornecer indicadores aos técnicos e educadores no seu papel de impulsionar processos de desenvol-

1 Doutoranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília - DF.

2 Orientadora deste estudo, Professora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília - DF.

vimento humano específicos; e, por fim, (iv) suscitar debates mais críticos no campo das políticas públicas a respeito da infração juvenil.

Palavras-chave: Transições juvenis; Desenvolvimento Humano; Socioeducação.

INTRODUÇÃO

Uma maneira de buscar entender uma sociedade é através do modo como são representados cada um de seus grupos constitutivos. No caso da criança e do adolescente, a sociedade brasileira apresenta visões contraditórias, tanto como categoria de análise – ora esquecida e negligenciada, ora protagonista e responsável pelos males sociais – quanto com relação à sua própria condição em um mesmo momento da história, a depender da sua classe econômica, etnia ou condição social. Esses fatores se apresentam como elementos importantes na constituição da subjetividade do adolescente, que, segundo Ribeiro (2010), são determinantes de um modo de ser e estar no mundo que, na nossa sociedade, sinaliza o usufruto desigual das riquezas e do exercício dos direitos de cidadania.

Alguns autores (Carreiro, 2003; Castro, 2006; e Ribeiro, 2010) analisam a infração juvenil como uma das respostas recorrentes da juventude excluída, juntamente com episódios de violência e o uso abusivo de substâncias, cujo processo de construção identitária e de subjetivação é marcado pelo sofrimento social produzido por um sentimento de não pertencimento familiar, acadêmico, laboral ou comunitário. No entanto, esta reflexão não busca isentar o indivíduo da responsabilidade por seus atos, mas entender a dupla finalidade medida socioeducativa. Ela não se furta à tarefa da responsabilização juvenil, mas Coelho da Silva (2015) ressalta o fim teleológico da medida, que é educar o jovem para o convívio sociocomunitário. Lopes de Oliveira (2015) descreve a dupla condição de uma medida socioeducativa na qual, por um lado representa uma sanção pelo ato gravoso de violação do contrato social, que impõe restrições ao direito individual do adolescente (como a liberdade de ir e vir), mas que não pode eximir-se do seu compromisso de atender aos direitos fundamentais do adolescente, como um sujeito em desenvolvimento, provendo-lhe alternativas de expressão e linguagem não adstritas à infração, que possa auxiliá-lo a assumir o papel de agente de suas próprias escolhas, com possibilidade de posicionar-se diante das condições profundamente adversas nas quais a sua identidade é construída.

Por esta razão, no contexto da proteção integral, a proposta é que as medidas sejam executadas dentro de uma política educacional não punitiva, tendente a interferir no processo de desenvolvimento dos adolescentes, para uma melhor compreensão da realidade e efetiva integração social. Por isto Gois (2015) entende que as medidas socioeducativas isoladamente não possuem a eficácia a que se propõe. O ato infracional precisa ser analisado dentro de um contexto de exclusão e negação de direitos e, portanto, deve ser parte de um projeto maior, e não de políticas incipientes e desarticuladas, com programas de atendimento frágeis, como não é difícil de ser encontrado. A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE especifica em seu art. 11 que, para que uma entidade possa inscrever o seu programa de atendimento no Conselho Muni-

cial dos Direitos da Criança e do Adolescente, é requisito obrigatório a previsão das ações de acompanhamento do adolescente após o cumprimento de medida socioeducativa. No entanto, Assis e Constantino (2005) assinalam que o apoio ao jovem após o seu desligamento da unidade socioeducativa ou dos programas de atendimento privativos de liberdade inexistem em 53% das unidades. Dados mais recentes reunidos pelo Conselho Nacional do Ministério Público, em março de 2013, revelam dados ainda mais alarmantes, afirmando que não há qualquer forma de atendimento multidisciplinar aos egressos e suas famílias em mais de 80% das unidades de internação e em quase 70% dos programas de semiliberdade (CNMP, 2013).

Outros dois estudos que têm um olhar voltado à eficácia da medida coincidem sobre o fato de que as estatísticas desfavoráveis em relação aos índices de reincidência infracional dos jovens egressos da medida de internação têm íntima relação com a carência de oferta por parte do Estado de um programa especial de acompanhamento ao egresso (Ribeiro, 2010; Branco e Wagner, 2007). Além disso, Ribeiro (2010) reconhece ainda que, por falta desse acompanhamento apropriado, o pouco conhecimento que se tem sobre os caminhos tomados por esses jovens após saírem da unidade advém de fontes informais.

É neste contexto que se insere a proposta deste trabalho. Esta comunicação busca informar o andamento de uma investigação teórico-empírica sobre processos de desenvolvimento humano que têm como cenário a socioeducação. Esta pesquisa tem como principais objetivos (1) analisar trajetórias de desenvolvimento de jovens que cumpriram medida socioeducativa em privação de liberdade na transição entre o dentro e o fora do sistema de justiça juvenil; (2) explorar, no plano da experiência da socioeducação, como a medida interfere nos processos de desenvolvimento e nas rupturas com as trajetórias infracionais; (3) analisar, no plano sócio-institucional, os sistemas de valores que operam nos múltiplos contextos nos quais o adolescente interage durante o cumprimento da medida e; considerando a alteridade, (4) investigar o papel dos outros sociais como agentes catalisadores nas transições de desenvolvimento, a partir das redes de socialização disponíveis ao sujeito.

LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Os fundamentos teóricos-epistemológicos que orientam esta reflexão e o entendimento sobre processos de desenvolvimento humano na juventude se sustentam em duas áreas do conhecimento: a Psicologia Cultural e a Sociologia da Juventude.

A Psicologia Cultural, inspirada nos estudos de Vygotsky, enfatiza simultaneamente a individualidade e as interações dos participantes dentro de um cenário cultural. Nesse sentido, o papel da cultura é fundamental na compreensão dessas interações sociais que se criam e negociam significados e valores socioculturais transformados pela pessoa em desenvolvimento.

Voltando-nos ao contexto escolhido para esta pesquisa, Coelho da Silva (2015) coloca que a internação rompe com os vínculos do adolescente pelo período da privação de liberdade aplicada para execução da proposta socioeducativa e responsabilização frente ao

ato infracional. No entanto, Zittoun (2007) traz uma concepção diferente de ruptura, como momentos nos quais os modos de ajustamento existentes são interrompidos por eventos paralizantes ou estruturantes, que levam à elaboração de novas condutas e sentidos de si e do mundo. Nesse sentido, apesar de ser a sentença que determina a internação um evento indicador de transição de desenvolvimento, entendemos que o que vai defini-la como sendo uma experiência de ruptura é a própria percepção do sujeito, que se faz conhecida através do seu enunciado. A forma como são vividos os acontecimento individuais balizam os diferentes percursos constitutivos de uma trajetória biográfica. A base semiótica da transição se dá a partir de um arranjo de significados sociais que são oferecidos como recursos simbólicos. Por isto é possível identificar alguns processos que, pela regularidade, refletem a história de determinadas estruturas sociais. Mas é a forma como o sujeito se apropria desses significados sociais e os sintetiza que dará a base para a constituição da sua nova identidade.

Em recente trabalho, Ressurreição (2015) traz como dado que o foco das pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento ainda hoje é a infância, com um crescente interesse pela adolescência entre os estudos publicados. No entanto, Arnett (2000) identifica como lacuna os estudos que enfocam as transições vivenciadas por jovens na faixa etária de 18 a 25 anos, chamada por ela de *adulthood emergent*. A presente investigação se propõe a lançar luz sobre esta categoria de análise frente às mudanças contemporâneas que tornam as transições juvenis ainda mais complexas.

Apesar de haver uma aparente uniformidade em termos etários daquilo que, como construção social, é chamado *juventude*, este trabalho faz um esforço incitado por Pais (1990) para olhá-la desde a perspectiva da diversidade, exatamente por chamar a atenção para diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros. Os processos de socialização são analisados a partir de uma leitura crítica da relação do jovem com a sociedade, seja pela via da exclusão e invisibilidade, seja pelos diferentes modos de inclusão, como escolarização e trabalho. Desta maneira, o mesmo autor aponta que a questão central que se coloca à sociologia da *juventude* é a de explorar não as possíveis similaridades entre jovens ou grupos sociais juvenis, mas particularmente as diferenças sociais existentes entre eles.

Esta forma de tomar a *juventude* como uma categoria analítico-científica socialmente heterogênea, dividida em função dos seus interesses, origens sociais, perspectivas, aspirações e percursos de transição, se alinha aos pressupostos epistemológicos que sustentam esta investigação, os quais serão explicitados a seguir.

MÉTODO

A decisão da metodologia mais adequada ao estudo do desenvolvimento está intrinsecamente relacionada com o arcabouço teórico e com os pressupostos epistemológicos sobre os quais a pesquisa se desenvolve (Souza, Branco e Oliveira, 2008). Por ser ancorada esta investigação, como imperativo teórico, no marco da Psicologia Cultural - cuja produção do conhecimento se dá dentro dos contextos históricos, culturais e sociais - e por uma Epistemologia Qualitativa - segundo a qual o conhecimento consiste em uma tentativa de aproximação

mação e diálogo com a realidade - a escolha do método de Estudo de Casos de indivíduos em contextos culturais específicos se mostra coerente. Nessa perspectiva, a singularidade adquire status legítimo na produção do conhecimento, não como individualidade, enquanto entidade objetivada, mas como forma única e diferenciada de constituição subjetiva (Gonzalez-Rey, 2002). Por isso mesmo a legitimação não se sustenta na quantidade de sujeitos, mas na qualidade da sua expressão. A singularidade é, então, um momento qualitativo constituinte da própria subjetividade. Pela nível de aprofundamento que este tipo de esforço de pesquisa proporciona e pela possibilidade de se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, Yin (2001) considera ser um método sumamente apropriado para a compreensão de fenômenos sociais complexos.

A presente investigação encontra-se em uma etapa piloto para delimitação de um desenho metodológico que possa dar consecução aos objetivos propostos. Assim, foi iniciada uma imersão etnográfica há dois meses, o que tem possibilitado uma ampliação da compreensão sobre o fenômeno que faz parte do objeto desta pesquisa, além de permitir a seleção de alguns casos relevantes, que também é uma das metas dessa etapa. Nesta fase exploratória, o principal método utilizado tem sido a observação participante, com interação intencional entre pesquisadora e participantes. Entende-se como relevante aquele caso que está intimamente associado à questão de pesquisa e, portanto, apresenta potencial de produção de conhecimento.

PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa são jovens entre 18 e 21 anos de idade, os quais, após cumprir medida socioeducativa privativa de liberdade em alguma unidade de internação do Distrito Federal, terão recebido o benefício da saída sistemática a ser cumprido na Unidade de Internação de Saída de Sistemática (UNISS), no Recanto das Emas – DF. Este tem sido o principal instrumento adotado no atendimento entre a fase conclusiva da medida de internação e o retorno do socioeducando ao seu convívio comunitário de origem.

Dado o interesse em analisar trajetórias de desenvolvimento na transição entre o dentro e o fora do sistema de justiça juvenil, os estudos de caso terão início quando o jovem ainda estiver acautelado na UNISS, sendo acompanhado pela pesquisadora nos seis meses seguintes à sua liberação.

INSTRUMENTOS

Até o presente momento, têm sido sistematicamente registradas em um Diário de Campo as notas e observações da rotina de trabalho. Este material tem servido de fonte de dados de pesquisa para as análises preliminares.

Os instrumentos a serem utilizados na etapa seguinte da pesquisa serão definidos em consonância com o desenho metodológico.

CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS E SOCIAIS ESPERADAS

Com os resultados desta pesquisa, esperamos (i) contribuir para minimizar a carência de estudos sobre trajetórias de desenvolvimento que tenham como foco os processos que se relacionam com a saída desses sujeitos do sistema socioeducativo; (ii) aportar ao entendimento dos mecanismos de promoção de processos de mudança que produzem rupturas com trajetórias infracionais; (iii) fornecer indicadores aos técnicos e educadores no seu papel de impulsionar processos de desenvolvimento humano específicos; e, por fim, (iv) suscitar debates mais críticos no campo das políticas públicas a respeito da infração juvenil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etapa de revisão da literatura para a construção deste projeto de pesquisa demonstrou haver uma lacuna de conhecimento e de práticas em relação ao acompanhamento do jovem após o término do seu acautelamento pelo Estado. Ao mesmo tempo, é possível perceber nas notas e observações de rotina que os técnicos e profissionais responsáveis pelo atendimento socioeducativo no interior das unidades de internação relatam a sua frustração pelo desconhecimento sobre os caminhos tomados após a liberação desses jovens. Considera-se que a medida imposta alcance a sua eficácia quando leva o adolescente a uma sensibilização e reflexão em relação ao ato infracional cometido, mas sem metodologias de acompanhamento do egresso pouco pode-se dizer a respeito de eficácia em termos de rupturas com trajetórias infracionais.

A imersão etnográfica da pesquisadora tem possibilitado uma aproximação dos contextos reais do cotidiano de vida desses jovens em suas próprias comunidades culturais. Nesse sentido, o aspecto central na identificação dos momentos de ruptura vividos durante a experiência de internação emerge nas narrativas dos próprios jovens.

Esperamos que este trabalho possa contribuir tanto com o desenvolvimento teórico em relação às trajetórias juvenis no contexto da socioeducação, como também, no âmbito social. Assim, o olhar mais atento sobre o jovem para além dos limites da unidade de internação pode contribuir para uma melhor inserção desse indivíduo no mercado de trabalho; no rearranjo familiar que, em função da ausência daquele integrante por um período prolongado durante a internação pode já ter estabelecido uma nova dinâmica; na continuidade da escolarização e prevenção do abandono escolar; e no próprio contexto comunitário, favorecendo a construção de novos laços que oportunizem trajetórias não infracionais, sem omitir a condição do jovem como agente de transformação da sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

ARNETT, J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, v.55, n.5, p.469-480, 2000.

- ASSIS, S. G. e CONSTANTINO, P. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Rev. Ciência e Saúde Coletiva*, 10 (1): 81-90. 2005.
- BRANCO, Bianca de Moraes; WAGNER, Adriana. *Os adolescentes infratores e o empobrecimento da rede social quando do retorno à comunidade*. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 557-566, Apr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000200024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Jan. 2016.
- BRASIL. Lei Federal nº. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional e dá outras providências. 2012.
- CARRETEIRO, T. C. Sofrimentos sociais em debate. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, 14(3), 57-72, 2003.
- CASTRO, A. L. S. *Ato infracional, exclusão e adolescência: Construções sociais*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. 2006
- CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes*. Relatório da Resolução nº 67/2011. Brasília: CNMP, 2013.
- COELHO DA SILVA, A. H. *O benefício de saídas sistemáticas no cumprimento da medida socioeducativa de internação*. TCC (Graduação em Direito) - UDF, Brasília. 2015.
- GOIS, V.P.C. (s/d). O Estatuto da Criança e do Adolescente, as medidas socioeducativas e a internação. *Âmbito Jurídico.com.br*. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=502> Acesso em: 22 abr 2015.
- GONZALEZ-REY, F. *Pesquisa qualitativa em psicologia – caminhos e desafios*. São Paulo: International Thomson Editores. 2002.
- LOPES DE OLIVEIRA, M.C.S. *História social da infância brasileira*. Manuscrito não publicado. 2015.
- PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), (1.º, 2.º), 139-165. 1990.
- RESSURREIÇÃO, S. B. *Jovens indígenas universitários: Experiências de transições e etnogênese acadêmica*. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia), UFBA - Salvador, Bahia. 2015.
- RIBEIRO, D. D. *O sentido da medida de internação na trajetória de vida de jovens egressos do sistema socioeducativo*. Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Psicologia Jurídica da Universidade Católica de Brasília, em 09/04/2010, como

requisito para obtenção do título de Especialista em Psicologia Jurídica. Brasília, 2010.

SOUZA, T. Y. de; BRANCO, A. M. C. U. de A. e Lopes de Oliveira, M. C. S. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal, Rev. Psicol.* [online], 20 (2), 357-376. 2008.

VALSINER, J. e SALVATORE, S. How idiographic science could create its own terminology. In Salvatore, S.; GENNARO, A.; e VALSINER, J. (2012). *Making sense of infinite uniqueness. The emerging system of idiographic science.* IAP, Charlotte, NC. 2012.

YIN, R. K.. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman. 2001.

ZITTOUN, T. Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, v.15, n.2, p.193-211, 2007.

TEATRO E JUVENTUDES: EM BUSCA DE UM INÉDITO POSSÍVEL

Luciana Cezário Milagres de Melo
Mestranda em Artes da Cena¹ (EBA/UFMG)
lucianacmmelo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Comecei a fazer teatro aos 15 anos de idade. Aos 18, ingressei no Teatro Universitário da UFMG, curso técnico de formação do ator, através do qual, um ano mais tarde, tive a oportunidade de ter minha primeira experiência como professora. Tratava-se de um estágio em um projeto socioeducativo voltado para jovens de 16 e 17 anos. Estagiar no projeto foi um desafio. Aprendi muito com aqueles jovens – que tinham quase a mesma idade que eu, mas trajetórias de vida diferentes – e dei meus primeiros passos como professora de teatro. Essa experiência foi determinante na minha trajetória teatral e acadêmica.

A partir dela eu fui, aos poucos, me constituindo como professora de teatro e construindo a minha *poética própria*. Segundo Machado a poética própria

traduz modos de ser, estar e fazer que nos delineiam (...) pode ser concebida como o conjunto de características de um artista ou de um autor, renomado ou iniciante: traços, rabiscos, contornos, modos próprios de ser e estar no mundo, na sua relação consigo e com o outro (2015, p. 64)

Essa construção foi-se dando (e ainda se dá, já que se trata de um *work in process* sem fim) através da minha atuação como educadora em outros espaços não-formais de educação e da possibilidade de conhecer outros projetos e práticas. Além disso, constituir-me como professora de teatro está intrinsecamente relacionado com a minha trajetória como artista – primeiro no teatro de grupo e depois como performer. Tive acesso ao campo de estudos da Pedagogia do Teatro e do Teatro Contemporâneo, que se intensificou após meu ingresso no Mestrado em Artes da Cena na EBA/UFMG, sob orientação da prof.^a Dra. Marina Marcondes Machado. A graduação em pedagogia e a participação, desde o segundo período da faculdade, no grupo Observatório da Juventude da UFMG, onde pude atuar em projetos de extensão e pesquisa, foram também importantes.

Nesse texto irei refletir sobre a presença da arte em projetos sociais, tendo em vista a intensificação do trabalho de entidades do terceiro setor e ações governamentais junto a jovens em situação de exclusão social nas últimas décadas. A reflexão será construída a partir de duas experiências que vivi: como pesquisadora, na monografia de conclusão do curso de pedagogia intitulada “A arte como metáfora da liberdade? Um estudo de caso com jovens au-

¹ Bolsista CAPES/Demanda Social.

tores de ato infracional”², e como professora de teatro no CAPUT – Centro de Atendimento e Proteção ao jovem usuário de tóxico.

Nas oficinas de teatro (que aconteciam dentro de um centro socioeducativo, onde jovens cumpriam medida de privação de liberdade) observadas durante a realização da pesquisa, circulavam discursos, concepções e práticas muito distintas daquelas que pude vivenciar no CAPUT, quando atuei como professora de arte. Um ponto central das reflexões que proponho é a percepção de que há uma diversidade muito grande de práticas nos projetos que vêm sendo propostos. Segundo Fernandes et al: “surtem desde propostas que qualificam a arte como processo de criação, até aquelas que a utilizam como instrumento de adaptação da pobreza à lógica de funcionamento neoliberal da sociedade” (2006, p. 128).

Há projetos enraizados em lógicas perversas, assistencialistas, que são endereçados a um sujeito “carente”, um olhar que parece atribuir apenas falta aos jovens participantes; projetos de cunho salvacionista ou que visam ocupar o tempo ocioso, para que os jovens não “virem criminosos”, como se a criminalidade fosse uma fatalidade ou uma “doença dos pobres” (MINAYO et al, 1999)³; projetos para “amansar” os jovens, tornando-os obedientes, dóceis⁴, buscando cumprir uma função em que a escola parece ter fracassado. Há projetos empreendidos pela sociedade civil, organizações governamentais e não-governamentais e até pela polícia – o que quereria a polícia quando desenvolve oficinas culturais com jovens que ela rotineiramente mata? E, por fim, os que parecem existir em menor número: projetos com concepções e práticas educativas e artísticas que pensam a arte como criação e os sujeitos como inacabados, com vocação para ser mais⁵.

Diante da diversidade de propostas e de atores, pergunto: que práticas, que concepções, que arte queremos? Longe de buscar respostas prontas, reflito a partir das minhas próprias experiências – como educadora, artista e pesquisadora – assim como problematizo práticas e concepções, para depois finalizar de forma propositiva, ancorada em estudos e práticas contemporâneas em teatro e performance.

2 Monografia de conclusão do curso de pedagogia, da Faculdade de Educação da UFMG, orientada pelo prof. Dr. Juarez Dayrell. Disponível em <http://observatoriadajuventude.ufmg.br/>

3 Segundo Minayo et al, parece haver, presente no senso comum, uma associação quase automática entre violência e pobreza, como se a violência fosse “uma doença dos pobres, ora como vítimas das condições sociais, ora como autores, por causa da revolta, ressentimento, frustração e ódio contra os ricos.” (p.151). De acordo com essa ideia, Minayo *et al* acrescentam que diversos estudos apontam que os delitos mais prejudiciais à sociedade são crimes praticados por indivíduos das classes sociais mais altas, tais como “crimes de colarinho branco, desfalques na economia, criminalidade organizada, crimes contra a ecologia e saúde pública, atentados contra a segurança na organização do trabalho, publicidade falsa, corrupção e desvios de verbas públicas.” (p. 151, 152). Tais crimes se configuram como violência política, cultural, econômica e financeira exercida pelas classes altas.

4 “mais valem pobres na mão do que pobres roubando” (frase do filme Quanto vale ou é por quilo?, de Sérgio Bianchi, Brasil, 2005)

5 Segundo Freire, nós, como seres humanos inconclusos, inacabados, temos “vocação para a humanização”, “que se expressa na própria busca do *ser mais*, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas. (...) Frente às realidades históricas de desumanização de milhões de pessoas no mundo todo, a luta por humanização funda-se antropologicamente e eticamente no processo de construção desse *ser inconcluso*, que busca recuperar sua humanidade perdida ou superar as situações limites para realizar seu próprio *ser mais*” (ZITKOSKI, REDIN, STRECK, 2010).

A ARTE COMO METÁFORA DA LIBERDADE?

Nesta pesquisa investiguei os sentidos que jovens em cumprimento de internação em um centro socioeducativo da região metropolitana de Belo Horizonte atribuíam à participação em uma oficina de teatro. Busquei compreender e analisar também quem eram os jovens participantes da oficina e como vivenciavam sua condição juvenil estando privados de liberdade e o que significava para aqueles sujeitos ter contato com o teatro naquele momento da vida.

Perguntava-me ainda quais seriam as possibilidades de se desenvolver um trabalho artístico naquele espaço, levando em conta tratar-se de uma instituição extremamente disciplinizadora e normatizadora – o que podia ser percebido na arquitetura, na rígida rotina institucional, na divisão e controles de tempos, espaços e corpos dos jovens, no regulamento disciplinar. Penso que a arte, por outro lado, é potencialmente o lugar da transgressão, do desvio. De acordo com Carminda André (2008a) “o exercício poético é, por sua natureza, a experiência da transgressão” (p. 2).

A investigação consistiu-se em um estudo de caso. Os principais instrumentos metodológicos foram observação de campo por um período de três meses e a realização de entrevistas semi-estruturadas com seis jovens e com alguns profissionais da unidade. Os jovens participantes da oficina, assim como a quase totalidade de jovens privados de liberdade, vêm de um contexto de constante negação de direitos e suas histórias parecem, por vezes, serem repetições, seja em relação a pais ou irmãos mais velhos, seja em relação às histórias uns dos outros: são histórias muito semelhantes no que diz respeito ao lugar social que ocupam.

Assombrou-me a forma como muitos parecem pensar o futuro: muitas vezes fazendo referência a uma possível repetição do presente – o encarceramento. As concepções que o Estado, os profissionais do centro investigado e até os professores de teatro demonstravam ter sobre os jovens pareciam endossar a falta de perspectiva. Diante da prevalência da lógica de contenção e de punição em detrimento da dimensão educativa e da falta de mudanças estruturais que possibilitassem que, de fato, esses jovens tivessem mais possibilidades de escolha, eu e meu orientador⁶ questionamos, inclusive, se existe de fato um sistema socioeducativo.

As oficinas de teatro eram ministradas por um professor e um estagiário e aconteciam duas vezes por semana, de 19:30h as 21:00h. Havia 20 jovens participantes e eles eram divididos em duas turmas. O horário da oficina era dividido em dois momentos, um para cada turma. No nosso primeiro encontro, o professor de teatro me disse que não era possível dar aula de *teatro mesmo* lá, que a oficina consistia mais em uma sensibilização, que eles “pegavam leve”. Disse também que trabalhavam as técnicas a partir de um produto.

Durante o período de observação, todos os encontros da oficina de teatro consistiram basicamente em ensaiar cenas (uma com os jovens que estavam há mais tempo na oficina, sobre o Fim do Mundo e outra com a turma mais recente que abordava fundamentalmente a escravidão). As cenas ensaiadas eram curtas e possuíam poucas falas, de forma que poucos personagens falavam. Constituíam-se principalmente de ações que contavam a história, quase sempre acompanhados por uma trilha sonora.

⁶ Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell.

Durante o ensaio da cena os professores iam “testando” alguns jovens no papel de alguns personagens. É visível que Moisés⁷ não é considerado um “bom ator” pelos professores. Ele também é muito zocado pelos colegas, tem a voz bem anasalada, parece que só respira pela boca. Uma vez ele estava falando o texto e a voz faltou no final da frase (por questões de respiração). O professor fez cara de “ai, meu Deus” (...) O professor indicou que outro jovem deveria fazer o seu papel: “fulano, fica ali”. Moisés: “e eu sento?”. (Caderno de campo)

Durante o período de observação da oficina foi possível perceber nos discursos dos professores e em suas práticas a divisão dos jovens em bons ou maus atores: “tem jovens que são muito talentosos, tem outros que são difíceis.” (Fala do estagiário de teatro - Caderno de Campo). Essa maneira de ver os jovens e o ensino de teatro tinha implicações diretas na forma como a oficina era desenvolvida. Jovens “ruinzinhos” tinham poucas oportunidades de participação nas cenas, fazendo papéis sem fala e/ou participando em poucos momentos.

Moisés, por exemplo, participou da cena sobre o fim do mundo como “camera-man”: ele entrava em dois momentos para “filmar” uma cena. Ao mesmo tempo, parecia, por seus comentários e expressões que ele gostaria de participar mais. Ele pedia constantemente para participar da cena, mas quando o professor lhe pedia para sair, não insistia. Um dia ele lembrou uma cena que já fizeram na oficina e pediu ao professor para montá-la novamente. O professor respondeu: “ele tá reivindicando uma cena que ele nunca conseguiu fazer. Agora tá pedindo”. O mesmo acontecia com outros jovens: certa vez os professores comentaram que um jovem era “ruim” e que por isso o personagem dele só iria entrar em cena em um momento específico. Nesses casos a sensação é que esses jovens têm um papel que justifica sua participação na oficina, pois também não poderiam ficar sem fazer nada.

Os professores possuíam concepções sobre os jovens e sobre o espaço da oficina, marcadas pela negatividade, que destoavam tanto da construção de um trabalho artístico quanto educativo. Percebi, durante as observações, que o teatro, mais do que espaço de liberdade, poderia configurar-se também como uma prática excludente.

Entretanto, a despeito dos discursos, concepções e práticas que circulavam no contexto pesquisado, foi possível observar que os jovens construíram sentidos significativos para estar na oficina. A participação figurava para muitos, senão para todos, como uma possibilidade de ocupar o tempo, distrair a mente, “mudar a rotina”, o que é relevante em se tratando de um espaço onde “o tempo não passa” e onde não se sabe por quanto tempo vai ficar⁸.

7 Nome fictício.

8 Os jovens que cumprem medida socioeducativa ficam privados de liberdade por um período que pode durar de 6 meses a 3 anos. A cada trimestre um relatório construído pela equipe do centro era enviado a um juiz, que se baseava nele para tomar decisões. Os jovens que vi serem desligados do centro durante a pesquisa, haviam permanecido por cerca de dois anos.

Para muitos jovens a oficina era a possibilidade de experimentar e conhecer o teatro, algo novo para muitos deles. Alguns também falaram sobre as aulas como um 'espaço de convivência': onde eles se relacionavam com meninos com quem tinham problemas:

tem menino que eu não converso lá dentro não. Quando é no teatro, né véi, eu passo a conversar com o menino, né, eu não levo esse lado. Eu tipo respeito ele, ele me respeita eu. Num é igual lá dentro, lá dentro já não tem esse respeito. (fala de um jovem pesquisado - Caderno de Campo)

Em vários momentos observei a aparente tristeza de alguns jovens. Se, por um lado, eles brincavam, zoavam e riam muito, em diversos momentos eles pareciam tristes, cabeças baixas, olhares perdidos, olheiras... Em meio a essas observações, a oficina de teatro foi se revelando para mim como um espaço onde a alegria poderia ser possível:

Nó mano, cê se diverte muito, nem parece que cê ta aqui. (fala de um jovem pesquisado - Caderno de Campo).

Foi possível perceber ainda possíveis repercussões do fazer teatro na vida desses jovens. Parece-me significativa a fala de um jovem:

Me ajudou eu, né? Tipo assim, não ficar com vergonha perto das pessoas mais. Tipo ser quem a gente é mesmo, no fundo mesmo (...) mais um sentido de viver também, que eu pensava umas coisa meio esquisita de suicidar... (fala de um jovem pesquisado - Caderno de Campo).

Os jovens trazem em seus relatos, possíveis sentidos para o fazer teatro que dizem da construção de outras possibilidades de viverem as relações, os tempos e espaços na privação da liberdade. Uma das conclusões da pesquisa diz respeito ao fato de que a oficina de teatro no socioeducativo deve ser valorizada pelo que pode ser ofertado aos jovens no tempo presente, naquele momento da internação. É a importância da dimensão do presente que me parece fundamental. E o que de melhor o teatro pode oferecer àqueles jovens, naquele espaço, em um momento tão específico de suas vidas?

CAPUT: O CORPO TEM ALGUÉM COMO RECHEIO

O sabor do damasco é igual o CAPUT: quando você coloca na boca é ruim, quando começa a ir, não quer ir, acha que é ruim, chato. Mas quando você começa a mastigar, vê que é gostoso... (Fala de um jovem durante participação na oficina. Diário de bordo *da autora*)

Após a graduação comecei a trabalhar, também como professora de teatro, no Centro de Atendimento e Proteção ao Jovem Usuário de Tóxico (CAPUT):

O CAPUT é a iniciativa de uma ong (AIC - Associação Imagem Comunitária), com recursos do Governo de Minas Gerais, para prestar atendimento a adolescentes envolvidos com drogas. Dispõe de uma equipe multidisciplinar, que trabalha com a psicanálise lacaniana aplicada à clínica da toxicomania (retirado da fanpage da instituição)⁹.

No CAPUT os jovens tinham acesso a diversas atividades: grupos de conversa, atendimento familiar, atendimento de escuta individual, atendimento psiquiátrico, um programa de desintoxicação e uma série de oficinas e atividades culturais. Trabalhávamos a partir de seus desejos e interesses. Não se planejava formar artistas (embora alguns deles pudessem se tornar) e não havia a costumeira pressão que existe em escolas e projetos sociais de apresentar um espetáculo ou cena ao final do processo. Caso existisse um produto final dessa maneira ele seria bem-vindo, mas as oficinas não tinha como fim a criação de um. Pelo contrário, cada encontro deveria ter um valor em si. Aprendi isso rápido diante da rotatividade dos jovens, imersos em suas próprias dinâmicas de vida: no CAPUT, os sujeitos e seus tempos estavam no centro de um processo que reverberava na construção de outras formas de fazer e pensar o teatro, de ensinar e experienciar.

Não havia a intenção de que os professores trabalhassem a partir da psicanálise ou de pressupostos da arte-terapia. Era uma oficina de arte, com as especificidades do contexto e buscando uma conexão com os jovens a partir do nosso encontro, de quem eu era e “qual era a minha arte” e de quem eles eram. E eles possuíam histórias de vida semelhantes a dos jovens que foram sujeitos da pesquisa relatada anteriormente: eram, na sua maioria, pobres e negros e vinham também de um contexto de negação de direitos. Muitos deles, inclusive, cumpriam medida socioeducativa. Além disso, a maior parte destes jovens possuía histórico de abuso/dependência de substâncias psicoativas, especialmente cocaína e crack (GRECO et al, 2015).

Lá desenvolvi um processo investigativo que nomeei “O corpo tem alguém como recheio”. Nesse contexto, trabalhei a partir das relações dos participantes com seu corpo, principalmente a partir de sensações, fazendo proposições que provocavam e estimulavam outras formas de sentir:

Com um novelo de lã, dou início a um jogo-tessitura breve: passo a lã pelo meu corpo, digo meu nome, minha idade e uma coisa que gosto

9 O CAPUT, criado em 2012, teve o convênio que o mantinha (entre a Secretaria Estadual de Saúde de Minas Gerais-SES e a Associação Imagem Comunitária-AIC) suspenso em 30 de junho de 2015, por decisão unilateral da SES. À época o projeto atendia a cerca de 400 adolescentes (200 com frequência regular, e 200 intermitentes). A equipe do projeto afirma que entre 2012 e 2015 morreram quatro jovens, um por ano e que desde a interrupção do projeto, num período de quatro meses, haviam morrido sete. Eles asseguram que o tratamento no CAPUT tinha uma função de proteção destes jovens (Retirado da fanpage do projeto: <https://www.facebook.com/caputbh/?fref=ts>).

(gosto de estar aqui). Passo para Rafael¹⁰, que faz o mesmo. Ele me devolve e eu, repito o gesto de passar a lâ por outra parte do meu corpo e lhe faço uma pergunta. Ele, enquanto responde, também passa a lâ por seu corpo e me devolve outra pergunta. Nós dois, entrelaçados, tecidos. Propus dançarmos. Ele topou. Era um ritmo difícil, meio lento, mas com batida forte. Dançamos. Eu às vezes tentava dançar com ele, como ele. Depois fui provocando. Perguntei “que parte do seu corpo fica esquecida quando você dança?”, “que parte você não usa?”. Ele comentou que antes sabia vários passinhos, mas foi só ficando preso¹¹ e esqueceu.

(...)

Falei que na semana anterior o Rafael tinha dito que antes sabia vários passinhos, mas estava esquecendo. E que, por isso, minha proposta era fazermos um Baile. Eu mostrei o durex colorido que marcava, no chão, o espaço do Baile. Perguntei se queriam propor músicas e todos colocaram no youtube. Foi um baile muito gostoso! Dançamos, dançamos! Eu havia apresentado algumas regras: pode cada um dançar do jeito que quiser, só não vale fingir que estava dançando. Tem que dançar de verdade. Quando quiser que a música mude, tem que ficar estátua, com o corpo da música. Quem quiser sair um pouco do Baile pode pedir “altas”, sair da área de dança e colocar o abafador de som. Propus de dançarmos com os olhos vendados e todos toparam. Quando perguntei se preferiam dançar com vendas ou sem vendas, todos disseram que preferem de olhos fechados. Assim era melhor porque não tinha ninguém olhando. Mostrei o passinho do pombo pra eles e disse que depois poderíamos ouvir funk e criar o passinho de vários bichos. Guilherme falou que poderíamos fazer o “Baile do Zoológico” e decidi que começaríamos o próximo encontro assim.

(Diário de bordo da autora)

Durante todo o percurso, eu era conduzida pelo meu não-saber. Isso trouxe muitas angústias, mas trouxe também a alegria da busca e de descobertas – essas, quase sempre, provisórias. Eu estava em busca de um teatro possível no meu encontro com aqueles meninos e meninas. E, atrevo-me a dizer: de um teatro vivo e necessário. Afinal, qual a necessidade do teatro?

CONCLUSÕES: PARA QUE VIDA PULSE!

Se a arte é necessária, é porque sem ela morremos em algo
(ANDRÉ, 2008)

10 Nome fictício.

11 Esse jovem cumpria medida socioeducativa de privação de liberdade.

A partir das experiências, estudos e reflexões apresentados neste texto e tendo em vista princípios e práticas contemporâneas em teatro, proponho que busquemos um modo de fazer e pensar a arte a partir da sua vocação para a transgressão e para provocar interrupções no cotidiano; que possibilite aos sujeitos habitar o próprio corpo, que seja potencializadora de encontros, (re)construção de relações e propicie reinvenção de si, do outro, do mundo. Segundo Carmina André (2008b)

o teatro confirma sua vitalidade como ato inaugural de espacialidades coletivas; confirma seu potencial simbólico de fundar espaços que se podem chamar públicos, no sentido de serem espaços de possíveis trocas de experiências entre sujeitos diferentes, tornando-os próximos (...) sem a presença da arte em seu cotidiano, os sujeitos perdem um privilegiado espaço, na vida cultural, para exercitar a transformação e o estranhamento de si e do mundo. (p. 2 e 3)

Marina Machado (2012) propõe o ensino de arte em “espiral”, em que o professor parte sempre dos modos de vida de seus alunos e do contexto em que vivem, a partir do princípio de que “o saber encontra-se entre ele e seus alunos” (p. 13). Um professor-performer, “aberto à novidade e ao estranhamento, catalizador de anti-estruturas¹²” (p.2), que pensa as relações e criações a partir do conceito de *work in process*/trabalho em processo.

Em consonância com estas autoras, busco uma forma de fazer teatro que seja fecunda do ponto de vista das relações sociais e da relação do sujeito consigo mesmo. Um teatro que encontra sua força no coletivo, onde o que importa é *estar* presente, à procura do encontro com as outras pessoas a partir do teatro: “criar espaços livres com a única finalidade de proporcionar ‘encontros de intimidades’” (ANDRÉ, 2008b, p.4).

Diante dos estudos de Angelina Peralva (2000) Luiz Eduardo Soares et al (2005) e Philippe Lacadée (2007) proponho uma arte que potencialize a vida. Segundo Peralva (2000), com a democratização do país (a partir da década de 1980), houve um aumento da violência que afeta a todos, mas sobretudo oferece mais riscos aos jovens pobres. Nesse sentido, condutas de risco apresentadas por muitos jovens, seriam, na verdade, uma estratégia, uma resposta, uma forma de reagir ao próprio risco: “antecipar o risco, apropriar-se dele, para melhor subjugar-lo” (p.126). Lacadée (2007) também fala sobre as “condutas de risco” na adolescência e afirma que

são solicitações simbólicas da morte na busca de limites, tentativas desajeitadas e dolorosas de se colocar no mundo (...) essas condutas são maneiras de se assegurar o valor da existência, afastar o medo da inconsistência e da insignificância – tentativas de existir, mais que de morrer (p. 2).

12 Marina Machado conceitua antiestrutura em diálogo com o antropólogo Victor Turner para quem “a estrutura normativa representa o equilíbrio, a ‘antiestrutura’ representa o sistema latente das alternativas potenciais” (p. 56, MACHADO, 2015).

Para ele o “risco para viver” seria um modo dos adolescentes habitarem com seus corpos o mundo simbólico, nessa fase da vida na qual “se joga o encontro com o indizível” (p.2). Para Lacadée

o risco pode ser o modo de designar um trajeto; trata-se de deixar algo para aceder a outra coisa. O sujeito pode assumir o risco de uma “invenção” – brincar soluções pessoais – para poder efetuar a mais delicada das transições. (p.2)

Por fim Soares et al (2005) estabelecem uma relação entre adolescência, invisibilidade e violência. De acordo com esses autores, “um jovem pobre e negro caminhando pelas ruas de uma grande cidade brasileira é um ser socialmente invisível.” (p. 175). Ainda segundo os autores, “o preconceito provoca a invisibilidade na medida em que projeta sobre a pessoa um estigma que a anula, a esmaga e a substitui por uma imagem caricata.” (p. 176).

Baseando-se no fato de que a construção da identidade relaciona-se ao olhar e ao reconhecimento do outro, Soares et al (2005) questionam “o que significa para um adolescente este desaparecimento, este não reconhecimento, esta recusa de acolhimento por parte de quem olha e não vê?” (p. 205). Segundo eles, a primeira vez que um menino pega em uma arma, ele está buscando uma maneira de ser visto, recuperando sua invisibilidade, se reafirmando: “Há uma fome mais funda que a fome, mais exigente e voraz que a fome física: a fome de sentido e de valor; de reconhecimento e acolhimento; fome de ser.” (p. 215).

A partir das experiências e reflexões apresentadas neste texto e diante do que parece ser uma necessidade de muitos jovens – de *sentir que existem*¹³ –, proponho que a arte pode ser uma forma de afirmação da existência de jovens pobres brasileiros. Diante do encarceramento, do genocídio e de suas condições de vida, a arte aparece como potencializadora da vocação para ser mais: o risco da adolescência e o risco da procura, a alegria da descoberta e, quem sabe, de um *inédito possível*¹⁴.

13 Marina Machado (no prelo) inicia o texto “Infância é corpo encarnado/uma perspectiva poético-existencial para o ser criança” a partir da seguinte indagação, formulada por Françoise Dolto: “onde está isso que me dá a condição de ser?”. A autora dialoga também com a obra de Donald Woods Winnicott, a partir da noção de “sentimento do real”. Para esse autor, sentir-se real é algo que se adquire através de “um lento, paciente e depurado trabalho existencial e relacional nos primeiros anos de vida” (p. 7). Machado esboça ainda a hipótese de que através do jogo, do brincar ‘livre e criativo’, é possível encontrar “meios de procurar *por isso que lhe dá condição de ser*” (p. 9)

14 Trabalho aqui com a noção de “inédito viável”, de Paulo Freire. Segundo Freire “os temas se encontram encoberidos pelas ‘situações-limite’, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as ‘situações-limites’ e a descobrir ou divisar, mais além delas e em relação com elas, o *inédito viável*” (FREIRE, 2011, p. 130). No contexto dos jovens pesquisados, o inédito possível diz respeito a não repetição e não perpetuação da vida em condições em que seus direitos mais básicos são negados; na reconstrução da vida sob outros prismas; na própria continuação do viver, do não morrer; na construção de outras respostas diante das dificuldades da vida. Segundo Ana Maria Freire (2008) “o ‘inédito viável’ é, pois uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas” (p. 234).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Carminda Mendes. Escola é lugar para artes? Abrace - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Anais do V Congresso (2008a). Disponível em portalabrace.org/memoria/vcongressopedagogia.htm. Acessado em 13/05/2015.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. Educ. rev., Belo Horizonte , n. 48, p. 125-141, Dec. 2008b . Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a07n48.pdf>
- GRECO et all. Uma instituição para desembaraçar os modos de recuperação do gozo do Outro. In: Pharmakon Digital – Rede TyA do campo freudiano. Imagens e Intoxicações. Set, 2015. Ed. n. 1. Disponível em http://pharmakondigital.com/pdf/pharmakon_Ed01_PT.pdf.
- FERNANDES, Ângela Maria Dias et al . Cidadania, trabalho e criação: exercitando um olhar sobre projetos sociais. Rev. Dep. Psicol., UFF, Niterói, v. 18, n. 2, dez. 2006 . Disponível em: www.scielo.br.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Ana Maria Araújo Freire. Inédito viável. In: ZITKOSKI, Jaime Jose; REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R. (orgs). Dicionário Paulo Freire. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- LACADÉE, Philippe. *O risco da adolescência*. http://apple.estaminas.com.br/data1/2007/semana_24/sabado/pensar/epe1606p03.pdf. Acessado em 14 de março de 2007.
- MACHADO, M. M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 8 n. 1. Abril, 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>
- MACHADO, M. M. Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. Revista Rascunhos / Caminhos da pesquisa em artes cênicas. Uberlândia, UFU. v. 2, n. 1 (2015): Dossiê Teatro e Escola: ações e reflexões.
- MACHADO, Marina. Infância é corpo encarnado/uma perspectiva poético-existencial para o ser criança. *Childhood & Philosophy* (no prelo)
- MINAYO, Maria Cecília de Souza, et al. *Fala Galera: Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- PERALVA, Angelina. *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SOARES, Luiz Eduardo; BILL, M. V.; ATHAYDE, Celso. *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- ZITKOSKI, Jaime Jose; REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R. (orgs). Dicionário Paulo Freire. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A (RE)CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA MEDIADO PELA EDUCAÇÃO

Sandra Dias Pereira da Costa
sandra.diasgv@hotmail.com

Eunice Maria Nazareth Nonato (orientadora)
eunicenazareth@hotmail.com
Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE

Resumo: Este artigo é fruto de reflexões que emergiram da participação voluntária num projeto de pesquisa e extensão “Juventude, Educação e Direito” desenvolvido numa unidade socioeducativa em Governador Valadares. Os sujeitos da pesquisa são vinte jovens que se encontram no final do cumprimento da medida de privação de liberdade e que participaram das oficinas. Objetivo: discutir sobre a reconstrução dos projetos de vida dos jovens acautelados a partir da perspectiva da educação emancipadora aliada aos estudos territoriais. Metodologia: A metodologia de caráter qualitativo e o referencial teórico fundamentam-se nas discussões sobre território, educação e juventude. Conclusões: As atividades de formação realizadas até o momento reforçam a ideia de que a (re) construção dos projetos de vida dos jovens acautelados pode ser viabilizada pela condução direcionada a processos educativos emancipadores praticados no centro socioeducativo.

Palavras-chave: Juventude; Educação; Território; Privação de liberdade

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de reflexões que emergiram da participação voluntária no projeto de pesquisa e extensão “Juventude, Educação e Direito” numa unidade socioeducativa em Governador Valadares, na qual tivemos a oportunidade de contribuir para a implementação de oficinas pedagógicas com os jovens adolescentes privados de liberdade e com os servidores que lá atuam.

Tem por objetivo discutir sobre a (re)construção do projeto de vida dos jovens em conflito com a lei a partir da perspectiva da educação emancipadora, aliada aos estudos territoriais.

Neste texto o conceito de juventude abordado por Peralva (1997) e Dayrell (2007) e os princípios da educação transformadora da realidade social, a partir de Freire (1981, 1996) e Graciani (2006), serão relacionados às abordagens territoriais de Haesbaert (1999, 2009) e Saquet (2007, 2009).

Pode-se dizer que a juventude apresenta significados diversificados, de acordo com as singularidades, as condições e contextos sociais. Apesar da universalidade das transformações físicas e psicológicas, ela será determinada histórica e socialmente.

Considerada como uma condição social, a juventude mantém estreita relação com o mundo contemporâneo marcado pela tecnologia, inovação e modos de consumo ditados pela suposta modernidade, o que desafia o jovem a buscar seu lugar no mundo, para se inserir socialmente.

Todavia, sabe-se que esta inserção não ocorre de igual modo para todos os indivíduos, especialmente para os jovens das camadas populares. Com o fim de aprofundar tais discussões, este trabalho debruçará na reflexão sobre juventude na perspectiva da diversidade, considerada a complexidade do termo em questão.

Os possíveis determinantes que vinculam o jovem à criminalidade serão discutidos e, na sequência, tecemos um diálogo entre educação e território como alternativa para a (re) construção do projeto de vida dos jovens acautelados.

Por fim, apresentamos um relato da experiência vivenciada ao longo das oficinas pedagógicas realizadas junto aos jovens em privação de liberdade na unidade socioeducativa do município de Governador Valadares.

JUVENTUDE NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE

Neste artigo discutimos a respeito dos jovens em conflito com a lei, especificamente aqueles em restrição de liberdade. Nossa proposta é perceber a juventude para além de conceituações pré-deterministas, por essa razão, priorizamos neste texto, a abordagem desta categoria sob a perspectiva da diversidade.

Há uma multiplicidade de entendimentos que permeiam o conceito de juventude como uma fase do vir a ser, da transitoriedade, das conturbações e transformações diversas, da revolta, do desenvolvimento biopsicológico, entre outros. Porém, tais definições são um modo incipiente de se compreender as implicações de ser e viver a juventude, especialmente para os jovens das camadas populares.

De acordo com Peralva (1997) e Dayrell (2007), a juventude pode ser entendida como uma condição social e um tipo de representação, a partir dos significados que lhes são atribuídos pela sociedade. Isto é, não há uma linearidade capaz de definir tal categoria, pois ela mantém intrínseca relação com a realidade e contexto social.

Dayrell (2007) acrescenta que apesar da universalidade das transformações físicas e biopsicológicas inerentes ao desenvolvimento humano, cada sociedade tem um modo particular de lidar e de representar esta fase ao longo de um determinado período histórico. Daí tratarmos o termo pluralizado, pois há “juventudes”, ou modos de ser jovem.

Dessa forma, os determinantes da condição juvenil são imbricados pela dinâmica social, que se fundam “nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores e de gênero) e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos.” (DAYRELL, 2007, p. 157).

A este exemplo têm-se as comunidades tribais, cuja juventude é determinada essen-

cialmente pelas transformações biológicas (período da puberdade). Já nos países em conflito armado, é comum ocorrer a adultização de crianças e adolescentes a fim de prepará-los cada vez mais cedo para os combates emergentes.

No Brasil, por exemplo, muitas vezes ocorre a adultização de crianças e adolescentes das camadas populares quando da inserção precoce no mercado de trabalho, como forma de contribuir para o sustento de suas famílias. Diferente daqueles da classe média que vivenciam esta fase no aconchego da família e que se dedicam aos estudos a fim de se prepararem para a adequada formação profissional. Desta feita, são diversas as situações que permeiam as juventudes e que as ratificam como constructo social diverso.

Segundo Dayrell (2007, p. 157) “Construir uma noção de juventude na perspectiva de diversidade implica em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante”. A noção de processo aqui inscrita pelo autor remete à ideia de sujeito em construção, engendrado na e pela sociedade.

Assim, a fase juvenil não se define por um momento estanque, mas por seu caráter em desenvolvimento, pelas experiências adquiridas e que provavelmente serão redimensionadas ao longo da trajetória vivida na construção de identidades. Neste sentido Dayrell (2007) ancorado em Melluci, ressalta que:

(...) a adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre infância e a vida adulta, entendida como a última meta da maturidade. Mas representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida (DAYRELL, 2007, p. 158).

Neste entendimento, é possível inferir que a juventude apresenta significados diversificados, dada as suas singularidades, as condições e contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Apesar da generalidade das transformações físicas e psicológicas, ela será determinada histórica e socialmente, sendo condicionada pelo espaço-tempo vivido.

JUVENTUDE E A RELAÇÃO COM A CRIMINALIDADE

Uma questão relevante que deve ser ressaltada neste trabalho é que a citada condição social (PERALVA, 1997 e DAYRELL, 2007) mantém uma estreita relação com o mundo contemporâneo marcado pela tecnologia, pelas inovações e pelos modos de consumo ditados pela suposta modernidade, que desafia o jovem, a todo instante, buscar seu lugar no mundo, ou melhor, de se inserir socialmente.

Porém, esta inserção não ocorre de igual modo para todos os indivíduos. Os jovens das classes populares, por exemplo, convivem com a falta de oportunidades, como o acesso

à educação/formação de qualidade, ao lazer, à inserção no mercado de trabalho, entre outros direitos previstos na legislação brasileira (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988).

Assim, a condição juvenil de grande parcela da sociedade brasileira é vivenciada a partir dos preceitos da exclusão e das desigualdades sociais. Desse modo, a origem social e o nível de pobreza limitam o acesso a muitas oportunidades. Por esses e, por tantos outros fatores, muitos jovens recorrem à criminalidade como forma de acesso aos bens de consumo e de visibilidade social.

Conforme enunciado por Esteves e Abramovay (1999) a sociedade atual impõe aos jovens, mas não estritamente a eles, um parâmetro ideal de vida, por meio do consumismo. Todavia muitos dos desejos de consumo são frustrados, por ser inatingíveis por grande parcela da sociedade.

Os autores comentam ainda, que os jovens “transitam no seio de uma arquitetura social cuja desigualdade e acirramento das diferenças constitui algumas de suas faces mais visíveis”. (ESTEVES e ABRAMOVAY, 1999, p.27).

Desse modo, o envolvimento com a criminalidade acaba por surgir, como forma de obter visibilidade, mesmo que esta tenha um caráter negativo, de uma forma ou de outra, eles serão notados e lembrados pela sociedade.

Assim, os jovens em conflito com a lei são submetidos às sanções previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) como a aplicação das medidas socioeducativas, cujo caráter deve ser pedagógico e, que, conforme preconiza a lei, deve se direcionar para um processo de sociabilidade desses sujeitos.

Neste entremeio os jovens passam a experimentar um tempo de suas vidas em restrição de liberdade, cujas experiências e o tempo vivido em um novo território serão determinantes para a reflexão sobre os atos cometidos na (re) significação do projeto de vida.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: (RE)CONSTRUINDO PROJETO DE VIDA

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado em andamento, cuja participação voluntária no projeto “Juventude, Educação e Direito”¹ tem proporcionado uma experiência impar na condução do estudo sobre a juventude em conflito com a lei e suas várias facetas. Entendemos que dar voz aos sujeitos da pesquisa é um modo de adentrarmos no universo deles e sentirmos um pouco de uma realidade vivida.

As atividades relativas ao citado projeto foram organizadas em formato de oficinas

1 O Projeto de intervenção “Juventude, Educação e Direito” em interface com a pesquisa tem como propósito contribuir para que jovens inseridos em contexto de privação de liberdade em cumprimento de medida socioeducativa, bem como professores e agentes socioeducativos e equipe técnica se apropriem de conhecimentos ligados a educação, direitos humanos, a questão social e à juventude. O Projeto continua em andamento.

pedagógicas², realizadas em unidade socioeducativa e se dirigiu a vinte jovens que estão em fase de desligamento da instituição. As oficinas foram conduzidas pela equipe de professores/pesquisadores, alunos do Curso de Pedagogia e do curso de Psicologia de uma Universidade situada no município de Governador Valadares.

A proposta do projeto ora mencionado é potencializar o conhecimento dos jovens adolescentes em relação à aprendizagem de direitos que lhes são afetos e direcionar a (re) construção do projeto de vida, por meio do saber construído, a partir do reconhecimento de si como sujeitos da própria história.

Neste sentido, reportamos a Freire (2003, pág. 14) ao destacar que “o homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela”. Dessa forma, o empenho da equipe responsável pelo projeto é levar os jovens, por meio da educação contextualizada ao território vivido, à compreensão de que a mudança só acontece quando requerida e apropriada por eles mesmos.

O autor ressalta ainda que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 39). Nessa perspectiva, a educação emancipadora busca munir os sujeitos de condições que os permitam ver o mundo a partir da própria experiência e (re) significá-lo. Freire (1981) sublinha também que é por meio da autonomia e das experiências vividas que se inaugura o próprio saber.

Neste contexto a educação emancipadora concatenada aos princípios da educação social, expressa uma dimensão política e busca transformar a vida de pessoas que são alijadas de quaisquer direitos. A educação social se revela, pois, segundo Caliman (2006, p.21), como “um momento de criatividade pedagógica mais que sistematização dos conteúdos e dos métodos”.

Nessa perspectiva, situamos a educação no território da privação de liberdade, ao considerá-lo em suas especificidades, expressas pela condição de encarceramento, das culturas e modos de vida que se entrecruzam e redimensionam as identidades individuais e coletivas.

Ainda neste contexto, é importante destacar, consoante à Haesbaert (2009), que o território é constituído não apenas por espaços geográficos, mas também, pelos espaços de sociabilidade, pelas vivências cotidianas, pelos sujeitos, e pelas instituições que integram o processo de relações sociais e de poder.

É importante perceber que o território, assim como a educação, se funda a partir de práticas que são transformadoras da sociedade; mas, para que essas ações de fato gerem mudança, é preciso considerar que há um entrelaçar de múltiplos territórios que constituem as relações humanas e sociais.

Haesbaert (1999) destaca ainda que o processo de construção da identidade social tem estreita relação com o território ao comentar que:

2 As oficinas com os jovens foram organizadas em cinco módulos de quatro horas cada, com as seguintes abordagens: Identidade - (Des) construindo regras - O valor da escola como espaço de empoderamento do sujeito - Quem eu fui e quem sou na medida socioeducativa - Quem eu serei após a medida socioeducativa.

[...] toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território, ou seja, dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das idéias quanto no da realidade concreta, o espaço geográfico constituindo assim parte fundamental dos processos de identificação social. [...] De forma muito genérica podemos afirmar que não há território sem algum tipo de identificação e valoração simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes. (HAESBAERT, 1999, p. 172).

Neste mesmo sentido, Saquet (2007, p. 71) acrescenta que território significa identidade, entendida como produto de interações recíprocas, de territorialidades (...). Desse modo, ao longo do acautelamento inauguram-se múltiplos territórios que interferem no modo de vida dos jovens e são determinantes na (re) construção do projeto de futuro, positiva ou negativamente.

Para que haja uma mudança no modo de pensar e de agir dos jovens, é fundamental que estes reflitam sobre a própria realidade, e se vejam como sujeitos sociais, para que então, possa de fato ocorrer o que Freire (1987) denomina “libertação”, isto é, aprender sobre os direitos e conhecer os deveres para com a sociedade liberta e emancipa o sujeitos.

Neste sentido o autor (FREIRE, 1981, p.29) elucida que:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

A essa ideia acrescenta-se a valorização da autoestima, do empenho na busca pelo novo, aliada ao “diálogo crítico e libertador” (FREIRE, 1981, p. 29) que, proporcionados pela educação mostram-se eficazes na busca pela emancipação dos sujeitos.

Ao reforçar este entendimento Graciani (1997) argumenta que o conhecimento crítico e reflexivo fortalece o poder de discernimento do sujeito em relação às escolhas das lutas que deverão ser travadas para a concretização de novas regras para a vida em sociedade.

Neste contexto da discussão sobre a educação articulada ao território e que se apresenta como alternativa para a (re)significação da história e dos projetos de vida dos jovens acautelados, apresentamos a seguir o relato da nossa vivência no centro socioeducativo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ante as ponderações tecidas, reportamos às atividades realizadas com os jovens em restrição de liberdade ao longo do projeto de intervenção. A partir de tais entendimentos, procuramos alinhar as atividades ao contexto vivido, a fim de instigar à autocrítica, a descoberta, a construção e reconstrução de conhecimentos e saberes próprios, especialmente em relação à (re) significação do projeto de futuro.

Ao estabelecermos um vínculo de confiança, a adesão às atividades foi bastante positiva. Em alguns momentos os jovens foram desafiados a refletir sobre a própria história e a respeito dos desencadeadores da situação em que se encontram. Em outros momentos, puderam protagonizar atividades lúdicas e interativas.

Com relação ao tempo vivido na instituição socioeducativa, em sua grande maioria, os jovens reconhecem as perdas quanto à dita liberdade, e apontam as dificuldades quanto ao relacionamento com os grupos de internos e a imposição de regras, a ansiedade quanto ao futuro que lhes aguarda, a relação com a equipe multidisciplinar, entre outros.

Na interação com os jovens ficou evidente o grande desafio da educação em proporcionar momentos de crítica, de reflexão, e de escuta. O adentrar no mundo deles se faz essencial para a intervenção com práticas educativas articuladas às seus reais anseios e necessidades, dando-lhes voz, isto é, visibilidade.

Percebemos como desafio também, o preparo dos educadores para esse enfrentamento, pois não se trata de mero ensino de conteúdos sistemáticos, mas de histórias de vida, de necessidades da esfera humana que são latentes na nossa sociedade, e que carecem de uma sensibilidade do profissional envolvido com a causa social.

Desse modo, as atividades se mostraram profícuas ao ampliarem o entendimento dos jovens sobre a (re)construção de uma identidade sob a égide de um novo paradigma. Foi possível refletir, se emocionarem e nos emocionar com relatos de uma realidade concreta como a saudade de casa, da família e dos amigos.

Por outro lado, percebemos os talentos e o encantamento pela música, pela arte e pela alegria diante dos registros fotográficos, e o quanto aqueles jovens, mesmo apesar da condição de encarceramento, assim como qualquer outro jovem, gostam de viver intensamente e de serem relacionados à criatividade e à beleza própria dessa idade da vida.

Foi um momento impar na experiência como pesquisadora, pois tivemos a oportunidade de nos aproximar, de dialogar e de interagir com os jovens, situação que antes sempre nos causava medo e ansiedade, face às representações tecidas pelo senso comum em relação aos jovens em tal condição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propugnamos que a educação social contribui para construção de aprendizagens significativas, que valoriza as experiências, modos de vida e a cultura dos sujeitos, que acaba

por intervir e (re)significar o projeto de vida, a partir da crítica e da reflexão que se apresente como transformadora de realidades.

A partir dessas ponderações, importa-nos perceber a juventude a partir do que tratamos neste trabalho de condição juvenil. Assim, estudar a juventude em conflito com a lei consiste em percebê-la como credora de direitos que lhes foram negados, dada sua condição social, em especial os jovens das camadas populares.

Entretanto, é preciso esclarecer, de acordo com Graciani (1997), que a educação aqui inscrita não se apresenta como solução para todos os problemas dos excluídos sociais, mas, como alternativa para a aprendizagem dos direitos que são inerentes a todos os cidadãos indistintamente.

Entendemos que a educação, aliada a dispositivos sociais, como políticas públicas, programas, projetos e, delineada a partir de propósitos claros e objetivos, que valorizem as experiências e a cultura dos sujeitos, contribui para construção de aprendizagens significativas e acaba por intervir na (re) construção do projeto de vida do sujeitos.

Nesse contexto, as atividades de formação realizadas até o momento reforçam a ideia de que a (re)construção dos projetos de vida dos jovens acautelados pode ser viabilizada pela condução direcionada a processos educativos emancipadores praticados no centro socioeducativo.

Por meio dos relatos dos jovens e dos registros feitos em diário de campo, pode-se perceber que o projeto “Juventude, Educação e Direito” tem contribuído para o fomento de atividades mais contextualizadas às peculiaridades do território da privação de liberdade e propiciado reflexões emancipadoras.

Mas este é só o início de uma grande jornada e que surge como convite ao aprofundamento dessas questões, a fim de priorizarmos ações que de fato contribuam para uma juventude menos alienada e mais engajada socialmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 16 dez. 2015

CALIMAN, Geraldo. **Desvio social e delinquência juvenil: teorias e fundamentos da exclusão social**. Brasília: Universa, 2006. 344 p.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação, nº 24. Minas Gerais. 2003, p. 52.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. (org.). **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981, p.79

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa”. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 87

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua:** análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997. 326 p.

HAESBAERT, Rogério. **Identidades territoriais.** In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.) Manifestações da cultura no espaço. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 169-190.

_____. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

PERALVA, Angelina Teixeira. **O jovem como modelo cultural.** Publicado em: Revista Brasileira de Educação: nº 6, 1997, p. 269.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade.** Geosul, Florianópolis, v.22, n.43 p 55-76, jan./jun.2007

SAQUET, Marcos Aurélio. & SPOSITO, Eliseu Savério (org.) **Por uma abordagem territorial.** In: **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.